

# Boas práticas na EDUCAÇÃO FÍSICA CATARINENSE | 2019



CONSELHO REGIONAL  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
SANTA CATARINA



EDIÇÃO  
COMEMORATIVA

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA

*Boas*  
*práticas na*  
**EDUCAÇÃO FÍSICA**  
CATARINENSE | 2019

5ª EDIÇÃO





CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CREF3 – SANTA CATARINA  
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL



*Boas  
práticas na*  
**EDUCAÇÃO FÍSICA**  
CATARINENSE | 2019

5ª EDIÇÃO

FLORIANÓPOLIS – SC

ORGANIZAÇÃO: EMERSON ANTÔNIO BRANCHER & DENYSE ORSO SALVATI

## CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA

### DIRETORIA 2018 – 2021:

- PRESIDENTE: Irineu Wolney Furtado (CREF 003767-G/SC)  
1º VICE-PRESIDENTE: Delmar Alberto Tôndolo (CREF 001085-G/SC)  
2º VICE-PRESIDENTE: Emerson Antônio Brancher (CREF 001925-G/SC)  
1º SECRETÁRIO: José Acco Junior (CREF 003343-G/SC)  
2º SECRETÁRIO: Darcio de Saules (CREF 000170-G/SC)  
1º TESOUREIRO: Luiz Claudio Cardoso (CREF 000743-G/SC)  
2º TESOUREIRO: Nilton Furquim Júnior (CREF 000680-G/SC)

### COMISSÃO AVALIADORA:

- Ana Claudia Oliveira Hopf (CREF 002845-G/SC)  
Clovis Arlindo de Souza CREF 003847-G/SC  
Daniel Rogério Petreça (CREF 007460-G/SC)  
Ederlei Aparecida Zago (CREF 000046-G/SC)  
Eduardo Eugenio Aranha (CREF 003967-G/SC)  
Elisabeth Baretta (CREF 000330-G/SC)  
Felipe Domingos Lisbôa (CREF 015846-G/SC)  
João Derli de Souza Santos (CREF 008867-G/SC)  
Joel Modesto Casagrande (CREF 000186-G/SC)  
Jorge Luiz Velasquez (CREF 000950-G/SC)  
Luciane Lara Acco (CREF 005945-G/SC)  
Maria Valéria G. Figueiredo (CREF 011608-G/SC)  
Meike Marly Schubert (CREF 019264-G/SC)  
Pedro Jorge Cortes Morales (CREF 000533-G/SC)  
Irineu Wolney Furtado (CREF 003767-G/SC)

**Organização do livro:** Emerson Antônio Brancher & Denyse Orso Salvati

**Revisão:** Paula Barretto Barbosa Trivella

**Capa, projeto gráfico e diagramação:** Gislainne Alves de Oliveira

C755b Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina  
Boas práticas na educação física catarinense 2019 /  
Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina.  
5. ed. – Florianópolis : CREF3/SC, 2019.  
307 p. : il. ; 21 cm

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-93126-03-1

1. Educação Física – Santa Catarina. 2. Atividade Física –  
Ensino. I. Título.

CDD: 796.098164

# PREFÁCIO

Prezado(a) Profissional,

Esta edição do livro de Boas Práticas na Educação Física Catarinense, além de ser comemorativa ao dia do Profissional de Educação Física também marca os vinte anos da criação do CREF3/SC. A cada edição deste livro fica evidente aos leitores a qualidade dos artigos produzidos pelos(as) profissionais catarinenses. O que no início foi uma aposta, hoje é uma produção consistente e que possibilita a expansão da ciência e do conhecimento na Educação Física. Os temas apresentados sem dúvida alguma podem ser, com poucas adequações de contexto, implementadas nas diferentes regiões de nosso Estado. Nosso Conselho profissional avançou muito nos últimos anos, isso se deu por várias razões, e uma das principais, foi e está sendo, a participação dos(as) profissionais nas ações promovidas pelo CREF3/SC. Desta forma quero agradecer a cada um(a) por suas participações e contribuições.

A cada ano, a qualidade e o número de artigos submetidos à avaliação tem aumentado significativamente, o que enaltece as publicações aqui apresentadas. A busca constante pela atual gestão do CREF3/SC pela valorização do profissional e da profissão impulsiona a manutenção e ampliação das várias ações realizadas nos últimos anos. Entre essas ações destacam-se: O programa “CREF Itinerante, que percorre o Estado atendendo os profissionais em suas regiões de moradia, o Workshop de capacitação e aperfeiçoamento profissional, o encontro com os coordenadores de Curso de Educação Física, que debatem a formação superior na área, a “Jornada Catarinense de Educação Física”, os apoios à eventos na área e o oferecimento de vagas em cursos de curta duração.

O resultado de todas essas ações se traduz na melhora significativa da imagem Institucional, na prestação de serviços de melhor qualidade à toda sociedade catarinense, no reconhecimento social da importância da intervenção do profissional de Educação Física na área da educação, do esporte, da saúde, do lazer e da qualidade de vida. Fica a certeza de que estamos no caminho certo para reposicionar positivamente a Educação Física na sociedade.

Os artigos aqui publicados foram avaliados por uma comissão especialmente criada para esse fim, a qual se registre o nosso muito obrigado. Da mesma forma nossos agradecimentos aos autores(as) dos artigos publicados, aos membros da diretoria do CREF3/SC, aos conselheiros(as), aos funcionários e, aos profissionais colaboradores, a todos(as), muito obrigado por contribuírem com o engrandecimento da profissão. Tenham uma ótima leitura.

Um grande abraço a todos, contem sempre conosco.

**PROF. IRINEU FURTADO**  
(CREF 003767-G/SC)  
Presidente do CREF3/SC

# Sumário

## ARTIGOS DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 09** | A INSERÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE PÚBLICA: UMA CAMINHADA EM DIREÇÃO AO RECONHECIMENTO
- 25** | A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
- 37** | A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE BOM JARDIM DA SERRA-SC
- 53** | AULAS DE ATIVIDADE FÍSICA DA UNIVERSIDADE DA MELHOR IDADE DE CHAPECÓ: DE UMA EXPERIÊNCIA A UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM EXERCÍCIOS FÍSICOS PARA IDOSOS
- 65** | AVALIAÇÃO DE FORÇA PALMAR EM INDIVÍDUOS DE 9 A 11 ANOS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE SEXOS
- 75** | DANÇA SOBRE RODAS: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA INCLUSÃO
- 87** | DANÇAR A HISTÓRIA DA DANÇA: UMA PRÁTICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFEPE
- 101** | DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO – RESPOSTAS EM TORNO DA REFLEXÃO: “O QUE A ESCOLA ENSINA?”
- 111** | DIMINUINDO O ABISMO ENTRE CIÊNCIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES DE DIVULGAÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO
- 125** | EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA PARA MUDANÇA DE HÁBITOS E COMPORTAMENTOS DE ADOLESCENTES
- 137** | EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: APLICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTA E AULAS ABERTAS À EXPERIÊNCIA
- 153** | ESPORTES DE RAQUETES: A BOA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
- 167** | EXERCÍCIO FÍSICO MODERADO NO CONTROLE DE PESO E MELHORA DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS OBESAS

- 179** GRUPO MOVIMENTO: VIVENCIANDO POLÍTICAS PÚBLICAS DA SAÚDE
- 193** JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS COM TURMAS DE 3º E 5º ANO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO DO ITAPERIÚ – SC
- 205** JOGOS PARALÍMPICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM NOVO OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS
- 213** PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE RIO DO SUL-SC
- 227** PROGRAMA DE INICIAÇÃO AOS ESPORTES COLETIVOS COLETIVOS (PIEC): ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR
- 243** PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA – PSE E O QUE O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA TEM A VER COM ISSO?
- 251** PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O CONSUMO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS
- 265** TIJUCAS ATIVO
- 271** TRILHANDO OS CAMINHOS DA EVEP

## **ARTIGOS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

- 281** AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: A PRÁTICA DOS BOLSISTAS DO PIBID/FURB NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DE UM NOVO MODO DE LEGITIMAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR
- 295** AUTONOMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DA GINÁSTICA DO PIBID/FURB
- 305** EXPERIMENTANDO A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



*artigos de*

**PROFISSIONAIS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

# A INSERÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE PÚBLICA: UMA CAMINHADA EM DIREÇÃO AO RECONHECIMENTO

Camila da Cunha Nunes<sup>1</sup>

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

Jéssica Thaís Voss

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

## INTRODUÇÃO

O conceito de saúde pode ser uma “[...] situação de perfeito bem-estar físico, mental e social” (SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 539). Acredita-se que o Profissional de Educação Física (PEF) tenha papel fundamental na promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde da população, indo, assim, além do paradigma histórico das ações em saúde pautadas em um modelo biomédico hegemônico, com ênfase no binômio doença-saúde voltado para tratamentos clínicos e curativos.

A Constituição Federal (BRASIL, 2002, p. 116), no art. 196, estabelece que

a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Desse modo, a saúde é um direito social de todos os cidadãos e, para que isso se efetive de fato, faz-se necessária a implantação de públicas caminhando nessa direção. Conforme Cerávolo (2004, p. 33),

[...] a heterogeneidade de nosso povo de norte a sul, obriga um olhar mais criterioso onde as políticas de saúde devem buscar a hegemonia de ações de modo a melhorar a qualidade de vida desses cidadãos.

A partir disso, visando a sua viabilidade, tem-se como **objetivo** deste artigo analisar como ocorre a inserção do PEF na saúde pública do município catarinense de Brusque, a partir das políticas públicas e da percepção dos gestores municipais. Parte-se do pressuposto que a inserção do PEF é de fundamental importância na saúde pública, propi-

<sup>1</sup> Contato: camila.nunes@unifebe.edu.br.

ciando a integralidade do atendimento aos indivíduos, pois, conforme Silva et al. (2013, p. 6), "[...] as ações do PEF, integradas à equipe multiprofissional, devem englobar a prática de atividades físicas para toda a comunidade, ações de aconselhamento e divulgação sobre os benefícios de estilos de vida saudáveis [...]".

No entanto, apesar de existirem políticas públicas (BRASIL, 2008; 2011a; 2014a) que subsidiem a inserção do PEF, parece que sua atuação fica restrita somente às Estratégias de Saúde da Família (ESF), por meio dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf), atualmente denominado Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (Nasf-AB), o que pode comprometer a saúde pública em sua plenitude. Além disso, supõe-se que os gestores entendem a importância da inserção do PEF, mas ainda carecem de políticas públicas e discussões que garantam integralmente a sua inserção em outros meios de atenção e atuação na saúde pública, bem como sua função e seu modo de operacionalização. Isso decorre do fato de que, muitas vezes, as políticas públicas estão voltadas para ações de caráter emergencial e, também, por não alcançarem e avançarem na proposta do conceito ampliado de saúde sustentado nos pilares de promoção, proteção, prevenção e recuperação da saúde.

O interesse em analisar a inserção dos PEFs na saúde pública de Brusque surge por se tratar de uma área de atuação de grande importância e responsabilidade.

No estágio atual de desenvolvimento da Educação Física, a relação atividade física e saúde também avança apoiada no estudo de pesquisadores da área e também na produção científica oriunda de áreas correlatas, sendo reconhecido o volume e a importância das pesquisas realizadas sobre o tema (SILVA, 2010, p. 19).

Por isso, acredita-se que possam ser instigadas reflexões sobre a forma de atuação dos PEFs, pois esses precisam "[...] ter clara sua concepção de ser humano e nortear sua atuação, bem como defendê-la como princípio orientador do planejamento, da avaliação e das proposições" (BRASIL, 2010a, p. 133). Ademais, pode possibilitar reflexões para o desenvolvimento de estratégias de planejamento que venham a possibilitar a inserção do PEF para além dos Nasf-AB, tendo em vista que a saúde pública permite outros locais de atuação. Isso porque, segundo Brasil (2011b), fazem parte das Redes de Atenção à Saúde os serviços de atenção primária; atenção de urgência e emergência; atenção psicossocial; e especiais de acesso aberto.

## O PEF NA SAÚDE PÚBLICA

A concepção de saúde modificou-se ao longo dos anos e “[...] sabe-se que os hábitos, estilo e condições de vida das pessoas influenciam seu equilíbrio vital e, portanto, seu processo saúde-doença” (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1132). Também se percebeu a necessidade de ampliar o atendimento à saúde: Magalhães (2011, p. 32) afirma que

[...] a inclusão da família como foco de atenção, ultrapassando o cuidado individualizado focado na doença, deve ser ressaltada como um avanço significativo da atenção à saúde e como contribuição da ESF para modificar o modelo biomédico de cuidado em saúde [...].

Considerando ainda que o sedentarismo aumenta o risco de doenças crônicas, é consensual que a

[...] prática habitual de atividades físicas orientadas por profissionais de Educação Física contribui decisivamente para a saúde pública, levando a redução dos gastos com tratamentos e intervenções hospitalares” (SILVA, 2010, p. 17). Brasil (2010a, p. 125)

Complementa:

De fato, não cabem dúvidas sobre os benefícios da atividade física contínua para a circulação, redução do mau colesterol, redução do estresse, prevenção das doenças do aparelho circulatório, melhora do sono e muitas outras coisas.

O Plano Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2010b, p. 33), tratando-se de práticas corporais e atividade física, traz, entre outras ações ligadas à rede básica de saúde e na comunidade, que é necessário:

- a) mapear e apoiar as ações de práticas corporais/atividade física existentes nos serviços de atenção básica e na Estratégia de Saúde da Família, e inserir naqueles em que não há ações;
- b) ofertar práticas corporais/atividade física como caminhadas, prescrição de exercícios, práticas lúdicas, esportivas e de lazer, na rede básica de saúde, voltadas tanto para a comunidade como um todo quanto para grupos vulneráveis.

Segundo Silva (2010, p. 38),

[...] para a prevenção de problemas de saúde, [...] o profissional de Educação Física deverá [...]: analisar o prontuário, identificar a presença de fatores de risco, definir as variáveis e padrões de atividades adequados para os indivíduos [...].

Para que o PEF pudesse atuar na área da saúde, em 1997, por meio da Resolução nº 218, de 6 de março, houve o reconhecimento desses profissionais como pertencentes à tal área (BRASIL, 1997). Já em 1998, pela Portaria nº 287, de 8 de outubro, considerou-se a importância da interdisciplinaridade no âmbito da saúde e reconheceu-se a categoria como profissional de saúde de nível superior para fins de atuação do Conselho (BRASIL, 1998).

Diante dessas iniciativas, em 2008, com a Lei nº 154, de 24 de janeiro, foram criados os Nasf. O objetivo dessa criação foi

[...] ampliar a abrangência e o escopo das ações da atenção básica, bem como sua resolubilidade, apoiando a inserção da estratégia de Saúde da Família na rede de serviços e o processo de territorialização e regionalização a partir da atenção básica (BRASIL, 2008, s/p).

Com o intuito de “[...] instituir a plena integralidade do cuidado físico e mental aos usuários do SUS” (BRASIL, 2008), o Nasf

[...] deve ser constituído por equipes compostas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, para atuarem no apoio e em parceria com os profissionais das equipes de Saúde da Família [...] (BRASIL, 2010a, p. 11).

Para efeito de repasse de recursos federais, poderão compor os NASF 1 as seguintes ocupações do Código Brasileiro de Ocupações – CBO: Médico Acupunturista; Assistente Social; **Profissional da Educação Física**; Farmacêutico; Fisioterapeuta; Fonoaudiólogo; Médico Ginecologista; Médico Homeopata; Nutricionista; Médico Pediatra; Psicólogo; Médico Psiquiatra; e Terapeuta Ocupacional (BRASIL, 2008, s/p, grifos nossos).

No que se refere ao PEF, sua atuação será baseada no desenvolvimento de práticas corporais, compreendidas como “[...] expressões individuais e coletivas do movimento corporal advindo do conhecimento e da experiência em torno do jogo, da dança, do esporte, da luta, da ginástica” (BRASIL, 2008, s/p). Ou ainda como

possibilidades de organização, escolhas nos modos de relacionar-se com o corpo e de movimentar-se, que sejam compreendidas como benéficas à saúde de sujeitos e coletividades, incluindo as práticas de caminhadas e orientação para a realização de exercícios, e as práticas lúdicas, esportivas e terapêuticas, como: a capoeira, as danças, o Tai Chi Chuan, o Lien Chi, o Lian Gong, o Tui-ná, a Shantala, o Do-in, o Shiatsu, a Yoga, entre outras (BRASIL, 2008, s/p).

Anjos e Duarte (2009, p. 1131) complementam sobre a forma de atuação dos profissionais, ao dizerem que a Educação Física na saúde

“[...] deve ter caráter de educação permanente, ou seja, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira pedagógica, a fim de capacitar e informar equipe e usuários”, contribuindo, também, para um atendimento integral.

A principal diretriz do Nasf é a integralidade, a qual, de acordo com Brasil (2010a, p. 17), é tida

[...] como um valor e [deve] estar presente na atitude do profissional no encontro com seus usuários, no qual deverá reconhecer demandas e necessidades de saúde, bem como incorporar ações de promoção, prevenção, assim como ações curativas e reabilitadoras.

O Caderno da Atenção Básica que trata sobre as diretrizes do Nasf cita especificamente as diretrizes para atuação do PEF nessa equipe, atuando com as práticas corporais/atividade física. A atuação abrange: fortalecer e promover o lazer e a inclusão social; integralizar os cuidados em todas as fases da vida; desenvolver ações intersetoriais junto à equipe de saúde da família; organizar práticas de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação da saúde; desenvolver ações de educação em saúde, contribuindo para a adoção de hábitos saudáveis; valorizar a cultura da comunidade; acompanhar os resultados das intervenções, entre outras ações (BRASIL, 2010a).

Reforçando a assertiva anterior, Scabar, Pelicioni e Pelicioni (2012, p. 415) afirmam que

[...] é necessário transcender as ações de integração e socialização dos indivíduos, criar condições sociais que permitam a cada pessoa aceder com sua particularidade à cidadania e construir sua vida com o máximo de autonomia.

A recomendação preconizada é mover-se, no mínimo, 30 minutos por dia, por pelo menos cinco dias na semana (SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012).

A nova Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), estabelecida pela Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017, altera a nomenclatura do Nasf para Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (Nasf-AB), ampliando sua responsabilidade com as equipes de AB tradicionais e retirando o termo “apoio” da nomenclatura. Ademais, reforça que “[...] constitui uma equipe multiprofissional e interdisciplinar composta

por categorias de profissionais da saúde, complementar às equipes que atuam na Atenção Básica” (BRASIL, 2017, p. 14).

Para facilitar a inserção do Nasf-AB na AB, a gestão municipal possui ações a serem organizadas. Conforme Brasil (2014b, p. 40),

[...] a oferta de condições adequadas e o papel de mediação de conflitos e impasses entre NASF e equipes de AB [Atenção Básica] são algumas das responsabilidades da gestão para o desenvolvimento do trabalho compartilhado entre essas equipes.

A gestão municipal pode pactuar ações com a equipe Nasf-AB e ESF para a realização do trabalho com melhor qualidade, estabelecendo critérios, definindo atribuições mínimas a cada categoria, definindo as formas de agenda a serem seguidas pelos profissionais, respaldando reuniões para a discussão de casos e integração das equipes, entre outras situações conforme a realidade local (BRASIL, 2014b).

O PEF ainda possui outro campo de atuação na área da saúde pública: no Programa Academia da Saúde, instituído pela Portaria nº 719, de 7 de abril de 2011, é definido em seu art. 2º que

o Programa Academia da Saúde tem como objetivo principal contribuir para a promoção da saúde da população a partir da implantação de polos com infraestrutura, equipamentos e quadro de pessoal qualificado para a orientação de práticas corporais e atividade física e de lazer e modos de vida saudáveis (BRASIL, 2011a, s/p).

Em 2013, com a Portaria nº 2.681, de 7 de novembro, é redefinido o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e determina-se ainda que “[...] o Programa Academia da Saúde também segue os princípios, diretrizes e objetivos da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) e da PNAB” (BRASIL, 2013, s/p). Os polos da Academia da Saúde precisam ser cadastrados no Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (SCNES), segundo a Portaria nº 24, de 14 de janeiro de 2014. Essa portaria ainda define, em seu art. 2º, as seguintes regras para o cadastramento:

I - Os polos do Programa Academia da Saúde devem caracterizar-se como espaços de livre acesso à população para o desenvolvimento de ações que contribuam para a promoção da saúde e produção do cuidado e de modos de vida saudáveis da população.

II - Os Estabelecimentos deste tipo são exclusivamente da esfera pública.

III - O polo de Academia da Saúde deve estar na área de abrangência de pelo menos um estabelecimento de Atenção Básica (BRASIL, 2014a, s/p).

Outro campo de atuação são os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS), que são espaços de

[...] referência e tratamento para pessoas que sofrem de diversos transtornos mentais e demais quadros cuja severidade e/ou persistência justifica sua permanência em um dispositivo de cuidado intensivo (FURTADO et al., 2015, p. 42).

Nesses locais,

[...] o trabalho do Professor de Educação Física deve pautar-se em outros referenciais que possibilitem ir ao encontro do que proposto tanto pelas diretrizes do SUS quanto da atenção à saúde mental" (FURTADO et al., 2015, p. 35).

Essas iniciativas são portas de entrada de ações e serviços de saúde nas Redes de Atenção à Saúde. Diante disso, percebe-se a importância dos gestores para a coordenação e integração do trabalho entre as equipes, bem como para o planejamento das ações a serem executadas conforme a realidade da comunidade adscrita.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, bibliográfico e documental, e foi direcionada à saúde pública de Brusque. Para a produção de dados empíricos, teve como participantes os gestores da Secretaria Municipal de Saúde (N=2) e os PEFs inseridos na AB (N=8), mais precisamente, por meio do Nasf-AB, Academia da Saúde e CAPS.

Os participantes foram questionados por meio de uma entrevista semiestruturada. Para sua realização, foram agendados o local e o horário de acordo com a disponibilidade do participante. A entrevista foi gravada e, posteriormente, realizou-se a sua transcrição e análise dos dados. Para a análise dos dados, utilizou-se a triangulação dos dados de modo qualitativo. A utilização dessa forma de análise dos dados permitiu o estabelecimento da relação, confronto e distanciamentos entre as falas dos entrevistados e o referencial teórico.



Registra-se que o desenvolvimento da pesquisa foi aceito pela Secretaria Municipal de Saúde, mediante assinatura do termo de concordância de serviço envolvido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifebe – respaldado pelo Processo nº 022574/2018 e sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 85467718.3.0000.5636.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O exercício de (re)pensar a inserção e a atuação do PEF é fundamental para analisar a legitimidade da profissão. Desse modo, durante a análise dos dados, foram chamados de Gestor e Entrevistado os participantes de acordo com sua função. Gestor 1 e Gestor 2 são os gestores, e Entrevistado 1 a Entrevistado 8 são os PEFs atuantes na AB. Não foi distinguido o sexo dos participantes, para manter o sigilo de suas identidades. Cada uma das entrevistas foi analisada separadamente e, em cada relato, procurou-se a ideia central. A partir disso, foram organizadas por aproximação, nomeando e explicitando o discurso do sujeito que contribuiu para a análise.

Ao serem questionados sobre *as ações desenvolvidas na saúde pública*, os gestores citaram diversos serviços, dividindo-se entre atenção primária, secundária e terciária, entre as quais o PEF está inserido e desenvolvendo ações. A atenção primária, primeiro contato entre cidadãos e SUS, na qual devem ser promovidas ações que contribuam para a qualidade de vida e minimização dos riscos às doenças crônicas não transmissíveis; na secundária, os indivíduos diagnosticados com alguma patologia são encaminhados para tratamento específico; e na terciária os profissionais buscam a reabilitação e recuperação do paciente como, por exemplo, após uma intervenção cirúrgica (SILVA, 2010). Inclusive, o Gestor 1 citou que não há mais como desvincular esse profissional da saúde pois, principalmente na atuação específica da área, os grupos de atividade física são os que acontecem em maior quantidade nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). Os PEFs responderam que suas ações são realizadas por meio de grupos específicos de atividade física, bem como em apoio a outros grupos, visando à promoção da saúde, aos atendimentos individuais e compartilhados. A importância desse compartilhamento das ações é defendida por Schuh et al. (2015, p. 33), ao afirmarem que

dentro da perspectiva de que as áreas estratégicas associadas ao NASF não se remetem a atuação específica e exclusiva de uma categoria profissional,

o processo de trabalho do profissional de educação física deve ser caracterizado por ações compartilhadas, visando uma intervenção interdisciplinar.

Os profissionais afirmam que as ações buscam o atendimento integral dos usuários, na intenção de mediar uma mudança de comportamento da população.

A educação física foi identificada com a fórmula exercício físico e saúde, onde a falta ou diminuição da atividade física é a causa das doenças da contemporaneidade [...] e sua aplicação, o caminho para a proteção da saúde (CECCIM; BILIBIO, 2007, p. 49).

Em seguida, foram questionados *em quais espaços atuam?* Em relação aos espaços de atuação na saúde pública, trouxeram diversos locais, desde as próprias UBS a salões paroquiais, praças, escolas, espaços de lazer, polos da Academia da Saúde e CAPS. Enfim, quaisquer espaços que possam ser utilizados, conforme a resposta do Entrevistado 6: “[...] porque a ideia do Nasf é potencializar o uso de diversas ferramentas que estão à disposição da unidade e daquele bairro, para fortalecer uma rede de atenção a saúde dos usuários”.

Questionou-se a forma de atuação dos PEFs, quando frisaram a educação em saúde, os atendimentos compartilhados e a própria atuação multidisciplinar com a equipe. O Entrevistado 4, que trabalha no polo da Academia da Saúde, respondeu sobre a atuação:

É, é sempre muito importante criar essa troca, interação multidisciplinar, porque é dessa forma que o usuário ganha, que enriquece o nosso trabalho, que a gente pode compartilhar saberes né, ter uma visão diferenciada e sempre que possível a gente faz, a gente tem feito.

Mesmo antes de o Nasf ser implantado, Ceccim e Bilibio (2007, p. 56) já possuíam a visão da importância da inserção do PEF na saúde, quando afirmam que a “[...] herança dualística da relação corpo e mente não foi superada e o conceito de saúde terá de ser problematizado como prática cuidadora em educação física quando for pensada essa inserção nos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS)”. Para o Gestor 2, o PEF está inserido nas equipes multidisciplinares e matriciando a AB. O apoio matricial é uma forma de produzir saúde por meio de um processo de construção compartilhado, em que os profissionais das equipes desenvolvem propostas de intervenções pedagógicas e terapêuticas (BRASIL, 2011b). Sendo assim, questionou-se: *há alguma avaliação dos resultados obtidos pela atuação do PEF?*

Percebeu-se que, atualmente, não há acompanhamento das ações por meio de avaliação dos resultados no município. Para Brasil (2005, p. 163), “[...] o monitoramento e a avaliação, como ações permanentes, têm por objetivo analisar, criticamente, as políticas e planos, visando verificar, principalmente, em que medida os objetivos estão sendo alcançados [...]”. O Gestor 1 afirmou que, recentemente, dados quantitativos de seus atendimentos foram levantados pelos próprios residentes, no intuito de apresentar para a Univali<sup>2</sup> o que está sendo desenvolvido na cidade. Já dados qualitativos ainda não são coletados, mas o Gestor 2 acredita que, com o processo de territorialização<sup>3</sup> que está sendo realizado junto aos residentes e às equipes da AB, poderão auxiliar para uma mensuração qualitativa das ações proporcionadas pelas equipes.

Notou-se, ao se questionar sobre a participação ou o desenvolvimento em algum programa, que muitos dos PEFs possuem conhecimentos sobre as políticas públicas, pois percebem que suas próprias atuações junto à ESF, Residência Multiprofissional e Academia da Saúde são integrantes de programas do Ministério da Saúde.

Machado (2007) salienta que a Educação Física é uma das áreas da saúde que trabalham o SUS em sua formação e que muitas grades curriculares não dão conta do tema saúde, tanto pública quanto coletiva. Em alguns relatos, as grades curriculares dos cursos de Educação Física foram criticadas por profissionais de diferentes instituições e estados, como o Entrevistado 8, que vem “[...] de uma formação assim bem é, biomédica, biologicista né, então, eu tenho experienciado, tenho vivenciado, nesse tempo que eu entrei na residência, a questão de ser profissional de Educação Física na saúde”. Bagrichevsky (2007, p. 43) defende que “[...] cabe[m] às instituições de ensino superior o mesmo compromisso ético de formar cidadãos críticos que tenham condições, inclusive, de interferir sobre a sociedade e sobre o próprio campo de trabalho em saúde no qual estão inseridos”.

Ao serem questionados sobre o seu papel profissional dentro da saúde pública, os PEFs expressivamente acreditam na promoção da saúde, na

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Itajaí, localizada na cidade de Itajaí (SC). Isso se deve a uma parceria entre a Secretaria Municipal da Saúde e a instituição, e alguns dos residentes em Educação Física realizam suas intervenções no município de Brusque.

<sup>3</sup> A “[...] territorialização é um conceito técnico que tem sido utilizado no âmbito da gestão da Saúde, consistindo na definição de territórios vivos [...]” (BRASIL, 2005, p. 237), isto é, ocupado por uma população.

desvinculação da cultura medicamentosa e biomédica. São os recursos da educação física que poderão ampliar a capacidade de resposta e inclusão do Sistema Único de Saúde no tocante às novas necessidades em saúde [...](CECCIM; BILIBIO, 2007, p. 59).

Para a gestão, os PEFs estão evoluindo, e a visão sobre essa inserção foi ampliada com a formulação do Nasf. O Gestor 1 disse acreditar que esses profissionais trazem uma visão de saúde, e o Gestor 2 comentou que são extremamente importantes, capazes de influenciar na desmedicalização. Schuh et al. (2015, p. 30) afirmam que “[...] atualmente, o ideário de promoção da saúde reconhece a natureza multifatorial da saúde, advoga sua desmedicalização, enfatiza o envolvimento comunitário e incorpora a ideia de educação para a saúde”.

A realização de um trabalho integral também foi citada diversas vezes, na qual o profissional necessita estar atento a todos os sinais dos usuários e pensar na sua integralidade. O Entrevistado 4 ainda citou que seu papel profissional

[...] é poder sensibilizar o corpo dos participantes para uma vida mais saudável, é para uma saúde melhor, é fazendo com que eles descubram novos gostos, novas afinidades, novas atividades que eles não conheciam, e a partir daí que eles possam fazer a escolha daquilo mais lhe agrada, daquilo que mais lhe faz bem, né?

Para Schuh et al. (2015), a integralidade é o maior benefício apresentado pelo trabalho em equipe, e o diálogo é imprescindível nessa busca – por isso a importância das reuniões que são realizadas para a interação das equipes e organização das ações. O Entrevistado 1 afirma que “[...] a gente possui reuniões com as equipes de saúde, reunião interna só do nosso Nasf e reunião dos cinco Nasf de Brusque juntos”, e nas reuniões gerais a gestão também participa. O preceptor dos residentes e os residentes entrevistados afirmam, ainda, que possuem reuniões com a instituição responsável pelo programa.

Os PEFs ainda trouxeram algumas *sugestões de melhoria para a atuação na saúde pública de Brusque*, como uma melhor integração dos serviços ofertados e sugestão de implantação de um espaço específico para atendimento da Educação Física, uma espécie de centro, para que pudessem dar continuidade ao atendimento de certas individualidades. Profissionais apontaram a possibilidade de alinhar os tra-

balhos das equipes, para que pudessem seguir uma mesma linha de estratégia de trabalho. A gestão afirmou não possuir um planejamento específico para o PEF, nada que seja vertical, como citou o Gestor 2. A gestão é unânime em defender que esses profissionais integrem uma equipe multidisciplinar e que desenvolvam suas ações conforme suas realidades e demandas, seguindo os protocolos e cadernos previstos pelo Ministério da Saúde, os quais já foram mencionados anteriormente. Brasil (2005, p. 9) afirma que “[...] assim, as estratégias para a melhor condução dos sistemas de Saúde terão que se adequar, necessariamente, a essas diferenças regionais, pois não existe um padrão único e imutável de gestão”.

A mesma situação é constatada por Frainer e Guessser (2014), ao afirmarem que a atuação mais ativa dos PEFs na AB é recente, ou seja, apesar de sua inserção ser garantida no Nasf desde 2008, não parecia ser significativa. Justificam que, por isso,

inexiste metodologia de trabalho e atuação sistematizada. Isso é algo interessante de constatar, visto que os profissionais podem atuar de forma criativa, adaptando-se à realidade da população e às condições disponibilizadas pelos municípios (FRAINER; GUESSER, 2014, p. 37).

Gestores e PEFs acreditam que essa área está conquistando seu espaço na saúde pública e, que a cada dia, evoluirá e melhorará sua atuação na área. Diante disso, verifica-se que a atuação do PEF na saúde pública ainda caminha em direção à quebra do paradigma biomédico de intervenção na área da saúde. Em vista disso, deve atuar pensando no sujeito, por meio de ações voltadas para o desenvolvimento de práticas corporais/atividade física a partir de uma realidade específica – área e microáreas – de cada UBS e/ou do local em que realiza suas ações. Consequentemente, esse pensar necessita de planejamento articulado com a realidade, sendo subsidiado pelo processo de territorialização constante.

Além disso, no que tange à formação dos PEFs, principalmente a partir de 1980, apesar de os currículos virem sendo repensados, ainda é necessário avançar especialmente no sentido de perceber e refletir sobre os indivíduos em sua totalidade, de modo a pensar o currículo para além de disciplinas estanques e que privilegiem os aspectos físico/práticos em detrimento dos aspectos intelectuais, políticos e psíquico/sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA**

Identificou-se que são algumas políticas públicas que preveem a inserção do PEF na saúde pública (BRASIL, 1997; 1998; 2008). Entende-se que essa inserção é de fundamental importância para o alcance das diretrizes e dos princípios do SUS, sobretudo a garantia da integralidade no atendimento, perpassada por uma compreensão ampliada e abrangente do conceito de saúde, para além da ausência de doença.

No município de Brusque, a atuação do PEF não se restringe às ESF, complementando o que se presumia, contemplando outras vertentes da saúde pública, como o CAPS e o polo do Programa Academia da Saúde, e que utilizam vários espaços para tal. Os gestores afirmam que esses profissionais são fundamentais e não podem mais ser retirados da saúde pública de Brusque, mas o município ainda carece de sistemas de avaliação dos resultados obtidos, bem como de planejamento específico para a atuação desses profissionais. Pensa-se, então, ser fundamental a existência de um planejamento específico, o processo de territorialização e a intervenção, de modo a garantir um impacto nos indicadores epidemiológicos a partir da necessidade local apresentada no mapa de saúde municipal, garantindo, de fato, o que se preconiza no conceito ampliado de saúde. Para tal, faz-se necessário pensar, planejar, desenvolver e avaliar as ações de modo intersetorial e de forma integrada a partir do Plano Municipal de Saúde.

Gestores e profissionais acreditam que a área da Educação Física ainda está conquistando seu espaço na saúde pública e que o olhar para essa profissão vem crescendo a cada dia, para que, aos poucos, possam mostrar as novas visões de promover, prevenir, proteger e reabilitar a saúde. Diante disso, acredita-se que pesquisas nessa área contribuam no processo de reconhecimento desses profissionais. Ademais, torna-se imprescindível (re)pensar a inserção dos PEFs nos cursos de formação acadêmica em Educação Física.

Entende-se que este trabalho possa ter continuidade, enriquecendo-o com observações práticas da atuação do PEF. De modo prático, esta pesquisa pode instigar novas reflexões, contribuindo para que profissionais e gestores repensem a inserção do PEF em todas as áreas da saúde pública.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, T. C.; DUARTE, A. C. G. O. A educação física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1127-1144, 2009.

BAGRICHEVSKY, M. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para a atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Org.). **Educação física e saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 33-45.

BRASIL. **Resolução nº 218, de 06 de março de 1997**. Disponível em: <[http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res\\_cns\\_218\\_1997.pdf](http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res_cns_218_1997.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998**. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/res0287\\_08\\_10\\_1998.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/res0287_08_10_1998.html)>. Acesso em: 7 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da república federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

\_\_\_\_\_. **O SUS de A a Z**: garantindo saúde nos municípios. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008**. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154\\_24\\_01\\_2008.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html)>. Acesso em: 28 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes do Nasd**: núcleo de apoio a saúde da família. Brasília: Ministério da Saúde, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de promoção da saúde**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010b. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_promocao\\_saude\\_3ed.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 719, de 07 de abril de 2011a**. Disponível em:

<<http://atencao basica.saude.rs.gov.br/upload/arquivos/201510/01114724-20141103165640br-portaria-719-2011-academia-de-saude-1.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Guia prático de matriciamento em saúde mental**. Brasília: Ministério da Saúde; Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Portaria n ° 2.681, de 07 de novembro de 2013**. Disponível em: <[http://bvsm s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2681\\_07\\_11\\_2013.html](http://bvsm s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2681_07_11_2013.html)>. Acesso em: 7 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 24, de 14 de janeiro de 2014a**. Disponível em: <[http://bvsm s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2014/prt0024\\_14\\_01\\_2014.html](http://bvsm s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2014/prt0024_14_01_2014.html)>. Acesso em: 7 mar. 2018

\_\_\_\_\_. **Núcleo de apoio à saúde da família**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017**. Disponível em: <<http://www.foa.unesp.br/home/pos/ppgops/portaria-n-2436.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

CECCIM, R. B.; BILIBIO, L. F. Singularidades da educação física na saúde: desafios à educação de seus profissionais e ao matriciamento interpessoal. In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Org.). **Educação física e saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 47-62.

CERÁVOLO, M. C. S. **Trajetória das políticas de saúde pública no Brasil**. 2004. 76 f. Monografia (Especialista em Odontologia, em Saúde Coletiva) – Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba, 2004.

FRAINER, D. E. S.; GUESSER, M. A atuação do profissional de educação física no núcleo de apoio à saúde da família do município de Tijucas, SC. In: CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA (CREF3/SC). **Boas práticas na educação física catarinense**. Londrina: Midiograf, 2014.

FURTADO, R. P. et al. O trabalho do professor de educação física no CAPS:



aproximações iniciais. **Movimento**, Porto Alegre, UFRGS, v. 21, n. 1, p. 41-52, jan.-mar. 2015.

HAIR JÚNIOR, J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MACHADO, D. O. A educação física bate a porta: o Programa de Saúde da Família (PSF) e o acesso à saúde coletiva. In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Orgs.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 99-112.

MAGALHÃES, P. L. **Programa saúde da família: uma estratégia em construção**. 2011. 38 f. Monografia (Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família) – Universidade Federal de Minas Gerais, Corinto, 2011.

SCABAR, T. G.; PELICIONI, A. F.; PELICIONI, M. C. F. Atuação do profissional de educação física no sistema único de saúde: uma análise a partir da política nacional de promoção da saúde e das diretrizes do núcleo de apoio à saúde da família – NASF. **Journal of Health Science Institute**, São Paulo, Unip, v. 30, n. 4, p. 411-418, 2012.

SCHUH, L. X. et al. A inserção do profissional de educação física nas equipes multiprofissionais da estratégia saúde da família. **Saúde**, Santa Maria, UFSM, v. 41, n. 1, p. 29-36, jan.-jul. 2015.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, USP, v. 31, n. 5, p. 538-542, out. 1997.

SILVA, A. G. et al. Prevenção e promoção da saúde: educação física no cenário da saúde coletiva. **Revista Conhecimento Online**, Santa Maria, Universidade Feevale, ano 5, v. 2, p. 1-8, out. 2013.

SILVA, F. M. (Org.). **Recomendações sobre condutas e procedimentos do profissional de educação física**. Rio de Janeiro: Confed, 2010.

# A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Alan Moraes<sup>1</sup>**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Isleide Steil**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Samantha Patrini Susin**

Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)

**Elaine Cristina Rodrigues Farina**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Joel Caetano**

Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)

## RESUMO

A capoeira é uma expressão cultural brasileira, que mistura a arte marcial, o esporte, a cultura e a música em uma só modalidade. A partir de 2003, a Lei n. 10.639, em seu art. 26, alínea a, torna obrigatório o ensino da história afro-brasileira em todo o currículo escolar (BRASIL, 2003). Sendo assim, todos os educadores devem incluir em suas aulas a temática da história e da cultura dos negros. A Educação Física escolar é uma disciplina em que os profissionais possuem como objetivo principal desenvolver o maior acervo motor possível nos alunos – o qual é trazido em sua totalidade na capoeira, pois trabalha, em suas atividades, todas as habilidades motoras necessárias para os estudantes. Este estudo teve como objetivo avaliar as contribuições das quais a capoeira traz para o aspecto psicomotor de crianças que praticam a Educação Física regular em escolas municipal e particular do município catarinense de Caçador. O estudo caracteriza-se como sendo de natureza aplicada, descritivo quanto aos objetivos e quantitativo quanto à abordagem do problema. Foram testadas 40 crianças do gênero masculino, com idade de seis e sete anos, que estavam regularmente matriculadas em suas respectivas escolas. Os alunos foram divididos em dois grupos: o grupo controle, com 20 crianças praticantes de capoeira na Educação Física escolar, e 20 crianças não praticantes de capoeira e que praticam aulas de Educação Fí-

<sup>1</sup> Contato: [moraes@univali.br](mailto:moraes@univali.br).

sica regular. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o teste de Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), de Francisco Rosa Neto (2002), que abrange os fatores de motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal. Com o resultado dos testes, foi observado que os alunos praticantes de capoeira obtiveram valores elevados em todos os fatores psicomotores quando comparados aos não praticantes, obtendo resultados estatísticos significativos somente em alguns fatores psicomotores: equilíbrio, esquema corporal e quociente motor geral. Com os resultados, ficam claros os benefícios que a capoeira produz para as crianças: além de se divertirem nas aulas, elas se desenvolvem de maneira integral.

**Palavras-chave:** Capoeira. Psicomotricidade. Educação Física.

## INTRODUÇÃO

O estudo da psicomotricidade vem se mostrando expressivamente importante para se entender o desenvolvimento psicomotor de crianças com idade escolar. Atualmente, esse tipo de integração é importante para saber conviver, por meio da ação, como um meio de tomada de consciência de um corpo uno em que não se dissocia o agir, o pensar e o sentir.

A Educação Física é um fenômeno cultural que consiste em ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano, de maneira a favorecer os comportamentos de forma consciente, intencional e sensível, permitindo, assim, as transformações.

A diversificação das condições sociais em cada nível escolar e o respeito à individualidade das crianças em cada processo de aprendizagem, de gestos e de movimentos estão sujeitos ao ritmo de aprendizagem e às peculiaridades das relações sociais que existem entre os integrantes de cada grupo.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, “[...] não existe movimento sem cognição, e, além disso, há uma relação estreita entre cognição e movimento” (DE NUCCI, 2007, p. 27). Por isso a importância de enriquecer cada vez mais o acervo motor das crianças, a fim que elas cresçam e se tornem pessoas capazes e competentes para desempenhar suas funções motoras e cognitivas fundamentais para a vida.

Para o desenvolvimento da psicomotricidade, tem-se a capoeira com sua importância pedagógica: ela é uma excelente atividade física, de uma enorme riqueza para ajudar na formação integral do aluno, além de atuar de maneira direta sobre os aspectos cognitivo, afetivo e motor. A sua riqueza está nas várias formas de ser contemplada nas aulas de Educação Física, quando o aluno utiliza todas as suas capacidades motoras, as aprimora e as desenvolve de forma integral.

Sabendo da preocupação em relação à psicomotricidade de educandos nas aulas de Educação Física, o presente estudo tem como **objetivo geral** analisar as contribuições psicomotoras com a prática da capoeira no contexto escolar com crianças de seis e sete anos do sexo masculino. Como **objetivos específicos**, pretende-se: (1) comparar o nível de desenvolvimento psicomotor de escolares praticantes de capoeira e de participantes de aula regular de Educação Física; (2) observar os aspectos motores com melhor rendimento. Esses aspectos serão obtidos por meio da coleta de dados, utilizando o teste Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Francisco Rosa Neto (2002), que engloba a motricidade fina, a motricidade global, o equilíbrio, o esquema corporal, a organização espacial, a organização temporal e a lateralidade. Esse teste foi aplicado no Colégio de Aplicação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (CA – Uniarp) e na Escola Municipal de Educação Básica Henrique Júlio Berger, ambos do município de Caçador-SC.

A educação psicomotora é aquela pela qual, por meio de seu próprio corpo e de seu movimento, a pessoa é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao ambiente em que vive. Assim, a Educação Física e a psicomotricidade completam-se, pois a criança, ao praticar qualquer atividade, usa o seu todo – mesmo sendo dominada, predominantemente, pelo intelecto. A educação psicomotora atinge a pessoa, portanto, em sua totalidade.

## METODOLOGIA

### TIPO DE PESQUISA

O estudo se caracteriza pela sua natureza aplicada, descritiva quanto aos objetivos, quantitativa quanto à abordagem do problema e transversal, uma vez que as variáveis contempladas na investigação foram avaliadas uma única vez, de acordo com os objetivos propostos por Thomas, Nelson e Silverman (2007).

## POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa foi realizada em duas escolas: uma particular e uma pública, ambas localizadas em Caçador, município localizado no oeste de Santa Catarina. A escolha da escola particular foi feita pelo fato de ela ser a única oferecer a prática da capoeira no contexto escolar em regime regular no município e atendendo a faixa etária dos alunos de seis e sete anos de idade. Já a da escola municipal foi por conveniência, pois ela é a principal instituição de ensino do município que atende a faixa etária estudada e, na sua maioria, estudantes com vulnerabilidade social.

A amostra foi determinada por conveniência, sendo composta por um total de 40 crianças, com seis e sete anos de idade, pertencentes ao sexo masculino, divididas em dois grupos: grupo controle, com 20 crianças praticantes somente de Educação Física; grupo de 20 crianças praticantes de capoeira no regime regular.

## TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Primeiramente, foi realizado o contato formal com a direção da escola, para explicar o estudo, os procedimentos utilizados e o objetivo para a prévia autorização. Em seguida, os escolares receberam um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi encaminhado aos pais para que eles obtivessem as informações necessárias referentes ao pesquisador, à metodologia utilizada, o que serão feitos com os resultados obtidos e a sua importância, de acordo com o Comitê de Ética Portaria n. 466/2012CNS, do Plenário do Conselho Nacional da Saúde em Pesquisa com Seres Humanos.

Após os TCLEs assinados, estando todos de acordo, foi utilizada uma técnica padronizada para coletas de dados, por meio da aplicação individual da EDM, proposta por Rosa Neto (2002), que compreende seis baterias de testes, com metodologia semelhante, abrangendo as seguintes áreas da motricidade humana: (1) motricidade fina; (2) motricidade global; (3) equilíbrio; (4) esquema corporal; (5) organização espacial; (6) organização temporal. Possui, também, testes de lateralidade com metodologia diferenciada.

Com exceção dos testes de lateralidade, as outras baterias consistem em dez tarefas motoras cada, distribuídas em crianças com idade entre dois e 11 anos, organizadas progressivamente em grau de complexidade, sendo

atribuído, para cada tarefa, em caso de êxito, um valor correspondente a idade motora (IM), expressa em meses. Ao fim da aplicação, dependendo do desempenho individual em cada bateria, é atribuída à criança uma determinada IM em cada uma das áreas referidas anteriormente (IM1, IM2, IM3, IM4, IM5, IM6), sendo, logo após, calculados a sua idade motora geral (IMG) e o seu quociente motor geral (QMG). O valor do quociente motor é obtido pela divisão entre a idade cronológica multiplicada por cem.

Descrição do Instrumento 1: Rosa Neto (2002) entende que, além de reunir os testes mais consagrados para o estudo do desenvolvimento motor infantil, a EDM apresenta um manual completo de como se deve proceder a aplicação desses testes. Nesse manual, encontra-se um conjunto de provas muito diversificadas e com dificuldade graduada, conduzindo a uma exploração minuciosa de diferentes áreas do desenvolvimento motor. A aplicação em um sujeito permite avaliar seu nível de desenvolvimento motor, considerando êxitos e fracassos em face das normas estabelecidas pelo autor da escala.

Para cada área motora, o aluno é avaliado. Inicia-se o teste a partir da idade cronológica da criança, que é dada em meses: se conseguiu realizar o teste correspondente à sua idade, atribui-se um valor, colocando, abaixo de cada idade, a avaliação em cada área contínua até a idade motora que o aluno conseguiu chegar.

Após as avaliações, são realizados os cálculos por meio da idade cronológica em meses, calculando a IMG e as IMs correspondentes a cada área; por meio destas últimas, calcula-se o valor do QMG e dos quocientes motores, sendo possível caracterizar e classificar o perfil motor da criança, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Escala de quociente motor.

Idades em meses (quociente motor)	Classificação do perfil
130 ou mais	Muito superior
120 a 129	Superior
110 a 119	Normal alto
90 a 109	Normal médio
80 a 89	Normal baixo
70 a 79	Inferior
69 ou menos	Muito inferior

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Rosa Neto (2002).

Independentemente do componente avaliado, cada teste foi iniciado pelo participante com a tarefa correspondente à sua idade cronológica (data de nascimento) convertida em meses. Por exemplo: seis anos, dois meses e quinze dias significa o mesmo que seis anos e três meses ou 75 meses. Caso fosse obtido sucesso na tarefa correspondente à sua idade, a tarefa de idade mais avançada foi apresentada. Em caso de fracasso, a tarefa correspondente à idade anterior foi proposta e, se o sucesso fosse obtido, repetia-se a tarefa inicial. Dessa forma, obteve-se a IM correspondente a cada teste. Para encontrar a IMG, somaram-se os resultados positivos obtidos nos testes motores, que são expressos em meses e representados pelo símbolo (1); os valores negativos são representados pelo símbolo (0); a soma dos valores positivos foi dividida pelo número de testes (aqui, são cinco: motricidades fina e global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial).

Para encontrar o valor de cada idade motora (IM1, IM2, IM3, IM4, IM5) em cada área, é necessário verificar a pontuação na última idade em que o aluno realizou a avaliação e converter essa idade em meses. Para obter o cálculo do QMG necessário na classificação do perfil motor da criança, é preciso dividir a IMG pela idade cronológica, calculada em meses, multiplicando o resultado por cem; para obter o valor de cada quociente motor (QM1, QM2, QM3, QM4, QM5), é necessária a divisão entre o valor de cada IM e a idade cronológica em meses. O teste de lateralidade não foi somado a esses testes: somente verificou-se se a criança era destra completa, sinistra completa, se tinha lateralidade cruzada ou indefinida, por meio do número de tarefas que ela executou com cada mão, olho ou pé.

## **ANÁLISES DOS DADOS**

Os dados quantitativos foram tabulados no programa SPSS 16.0. Os dados obtidos foram submetidos à análise estatística descritiva (média aritmética, desvio padrão). A diferença entre os dois grupos foi estimada utilizando o teste t student, sendo considerada diferença estatística significativa quando  $P \leq 0,05$ .

## **CUIDADOS ÉTICOS**

O projeto foi submetido, previamente, à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Uniarp e seguiu os pressupostos previstos na Resolução n. 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Ele somente foi desenvolvido após a sua aprovação.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados, foi criada a Tabela 1 a seguir, com os resultados estatísticos devidamente computados para a discussão dos dados.

Tabela 1 – Resultados dos testes psicomotores

	Capoeira	N.	Média	Desvio padrão	P ≤ 0,005
Idade (em meses)	Praticante	20	79,10	± 3,2	0,09
	Não praticante	20	80,90	± 3,44	
Motricidade fina	Praticante	20	0,60	± 0,30	0,43
	Não praticante	20	0,67	± 0,29	
Motricidade global	Praticante	20	0,85	± 0,23	0,22
	Não praticante	20	0,72	± 0,37	
Equilíbrio	Praticante	20	0,82	± 0,24	* 0,003
	Não praticante	20	0,52	± 0,34	
Esquema corporal	Praticante	20	0,90	± 0,30	* 0,013
	Não praticante	20	0,55	± 0,51	
Organização espacial	Praticante	20	0,72	± 0,41	0,36
	Não praticante	20	0,60	± 0,44	
Organização temporal	Praticante	20	0,67	± 0,29	0,12
	Não praticante	20	0,52	± 0,30	
Idade motora geral	Praticante	20	4,55	± 0,85	* 0,006
	Não praticante	20	3,65	± 1,06	
Quociente motor geral	Praticante	20	95,15	± 17,51	* 0,003
	Não praticante	20	75,05	± 22,43	

Fonte: Elaborada pelos autores (2019). \* Houve diferença estatisticamente significativa (P ≤ 0,05).

O resultado da comparação da motricidade fina feita entre o grupo de praticantes de capoeira e o grupo de não praticantes de ensino regular não trouxe diferença estatística significativa, mostrando, então, que eles não possuem melhores padrões psicomotores nesse fator: os praticantes obtiveram o resultado (0,60±0,30), e os não praticantes (0,67±0,29).

O fator motricidade fina é destacado por Fonseca (1995) como um processo de maturação lenta. A resposta para esse fator se deve aos estímulos e às experiências vivenciadas durante todo o desenvolvimento



motor. A mão que traduz o enfoque central da motricidade fina dispõe de funções de toque, diferenciação tátil e um repertório de aprendizagens apreensíveis por qualquer outro segmento corporal. Todas essas aquisições são o produto final de estímulos e ações executadas.

A comparação entre o nível de motricidade global entre os dois grupos de alunos não mostrou diferença estatística significativa entre os praticantes e os não praticantes de capoeira: para os praticantes, esse resultado foi  $(0,85 \pm 0,23)$  e para os que não praticam  $(0,72 \pm 0,37)$ .

Para Fonseca (1995), a realização das tarefas da praxia global revela o nível de atenção voluntário da criança, a sua capacidade de traçar e organizar ações diante de novas situações e as suas funções cognitivas gerais. Tem como principal missão a realização e a automação dos movimentos globais complexos.

A melhoria no fator motricidade global com a prática da capoeira na escola pode ser em razão de ela ser uma atividade complexa, desenvolvendo as capacidades físicas de forma integral e os sistemas anaeróbio, aeróbio e muscular das crianças, influenciando, assim, no aspecto cognitivo, obtendo uma afinidade entre o ato de pensar e movimentar de maneira similar (REIS, 2001).

Seguindo com o fator psicomotor de equilíbrio, foi detectado que houve diferença estatística significativa: os praticantes de capoeira mostram-se com melhores níveis nesse fator, ou seja,  $(0,82 \pm 0,24)$ ; já os não praticantes, possuem resultados inferiores:  $(0,52 \pm 0,34)$ .

Esse aumento no fator equilíbrio para os praticantes de capoeira na escola deve estar diretamente ligado aos movimentos de equilíbrio estático e dinâmico (bananeiras, estrelas), proporcionados pela prática sistemática da capoeira no regime regular. Pode-se elencar o próprio movimento base da capoeira, a “ginga”, em que o movimento alterna os braços e as pernas constantemente, auxiliando também, de forma expressiva, o equilíbrio de seus praticantes.

Gallahue e Ozzmun (2005) descrevem que, por volta dos sete anos de idade, as crianças são capazes de manter o equilíbrio, mesmo com os olhos fechados por um pequeno tempo, melhorando a capacidade de se equilibrarem com o aumento da idade.

Ocorreu uma diferença estatística significativa dos praticantes de capoeira no fator psicomotor de esquema corporal: as crianças estão mais desenvolvidas nesse fator, ou seja, os praticantes de capoeira obtiveram um resultado de  $(0,90 \pm 0,30)$ , já os não praticantes ficaram com os resultados  $(0,55 \pm 0,51)$ .

A noção do corpo é destacada por Fonseca (1995) como o alfabeto e o atlas do corpo, uma verdadeira composição de memórias de todas as partes do corpo e de todas as suas experiências. Esse fator pode ser influenciado por outros fatores psicmotores e ações executadas pelas crianças.

Para os praticantes de capoeira, essa melhor média deve-se à variedade de movimentos proporcionados com tal prática. O trabalho repetitivo com as pernas, os braços, o tronco e a cintura, na prática sistemática da capoeira, possibilita que os comandos mudem a todo o momento, tornando as crianças mais espertas e ágeis.

Não houve diferença estatística significativa: as crianças que praticam capoeira possuem um nível de organização espacial com  $(0,72 \pm 0,41)$ ; já os alunos que não a praticam, ficaram com resultados  $(0,60 \pm 0,44)$ .

Acima, abaixo, à frente, atrás, esquerda, direita, distante, profundo, dentro e fora. São informações espaciais que são definidas conforme diferentes receptores trazem essas informações. Rosa Neto (2002) destaca a existência de duas etapas para noção espacial: uma ligada à percepção imediata do ambiente e a outra baseada nas operações mentais que saem do espaço intelectual.

Na capoeira, esse fator psicomotor está diretamente ligado à noção que a criança precisa ter na hora de executar um salto, uma ginga, pois ela está dentro de uma roda e isso requer uma consciência espacial para não esbarrar nos colegas.

Como anteriormente visto, não demonstrou, nos resultados, um valor expressivo e significativo da diferença estatística sobre a organização temporal, ou seja, as crianças demonstraram níveis semelhantes: os alunos que praticam capoeira obtiveram resultados de  $(0,67 \pm 0,29)$ , e os alunos que não a praticam  $(0,52 \pm 0,30)$ .

Em relação ao fator de estruturação rítmica, Gallahue e Ozzmun (2005) des-

tacam a importância do ritmo no desempenho de qualquer movimento. Faz parte do mundo temporal, sendo de extremo valor para o desenvolvimento da criança, aprimorando-se em vários aspectos motores. Os praticantes de capoeira se sobressaem nesse fator pelo que vivenciam na hora de praticar a modalidade, pois, na execução da roda, sempre estão batendo palmas e cantando as cantigas, possuindo um ritmo muito apurado.

O grupo dos praticantes de capoeira encontrou-se em um nível normal médio ( $95,15 \pm 17,51$ ), segundo o Quadro 1. Já o grupo dos não praticantes, a pontuação foi classificada como nível inferior ( $75,05 \pm 22,43$ ).

Essa inferioridade significativa do grupo de não praticantes de capoeira no QMG deve-se à falta de experiências motoras que, muitas vezes, somente com a Educação Física escolar não é explorada de maneira correta pelos profissionais. Os praticantes de capoeira, pelo contrário, estão com fatores psicomotores mais desenvolvidos. Certamente essa melhora corresponde ao que os alunos vivenciam toda semana com a aula de capoeira e as demais aulas regulares de Educação Física.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste estudo possibilitou avaliar as contribuições psicomotoras que a prática regular da capoeira como atividade física proporciona para os alunos de uma cidade de médio porte de Santa Catarina, além de mostrar contribuições para o aspecto integral da criança. Ficou-se evidente que os melhores resultados analisados foram os dos praticantes de capoeira, que se mostraram em nível psicomotor mais elevado.

Ao término desta pesquisa, foi possível responder ao problema inicial: analisou-se e concluiu-se que a capoeira contribui muito para os fatores psicomotores das crianças de seis e sete anos que praticam a Educação Física regular.

A capoeira pode e deve ser trabalhada em todas as escolas. Os profissionais, portanto, devem estar preparados e precisam oferecer maior variedade de experiências aos alunos, utilizando a capoeira. Assim, o professor trabalhará, de maneira completa, o aspecto psicomotor dos seus alunos, a variação das atividades, a apresentação da música, o aspecto cooperativo e o respeito ao próximo, que são os valores trazidos por essa modalidade.

Para mais, foi identificado que a capoeira é um instrumento educacional, pois as crianças que a praticam conhecem melhor seu corpo, socializam com os outros colegas, transmitem valores. Sua prática na Educação Física escolar não melhora somente os fatores psicomotores: ela traz benefícios à criança em seu aspecto integral.

Além do exposto acima, vale salientar que é perene a necessidade de novos estudos acerca da aplicabilidade dos conteúdos elencados no presente estudo, produzindo pesquisas que auxiliem os profissionais e que sirvam como pano de fundo para futuras discussões.

## BIBLIOGRAFIA

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 27 jun. 2019.

CAETANO, M. J. D.; SILVEIRA, C. R. A.; GOBBI, L. T. B. Desenvolvimento motor em pré-escolares no intervalo de 13 meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, UFSC, v. 7, n. 2, p. 5-13, 2005.

CARON, J. Psicomotricidade: um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 5, n. 10, p. 1-17, jan.-jun. 2010.

CUNHA, A. C. A. **Capoeira positiva**: os benefícios da prática da capoeira para crianças portadoras do vírus HIV. Rio de Janeiro: Abadá-Capoeira, 2003.

DE NUCCI, F. P. **Caracterização do perfil psicomotor de crianças com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica. Campinas: PUC, 2007. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/)>

TDE-2007-03-09T065833Z-1278/Publico/Fabio%20P%20Nucci.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebê, criança, adolescente e adulto. 3. ed. Porto Alegre: Mc Graw Hill; Artmed, 2005.

GONÇALVES, F. **Psicomotricidade e educação física**: quem quer brincar põe o dedo aqui. São Paulo: Cultural RBL, 2010.

NAHAS, M. V. **Obesidade, controle de peso e atividade física**. Londrina: Midiograf, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida mais ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

REIS, A. L. T. **Capoeira, saúde e bem-estar social**. Brasília: Thesaurus, 2006.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, L. S. **Capoeira**: uma expressão antropológica da cultura brasileira. 2002. 229 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, 2002.

SILVA, J. M. F. **A linguagem do corpo na capoeira**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOARES, E. B.; JULIO, M. G. A inserção da capoeira no currículo escolar. **EF-Deportes.com**, Buenos Aires, ano 16, n. 156, maio 2011 [versão digital].

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

# A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA TURMA DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE BOM JARDIM DA SERRA-SC

**Renata Righetto Jung Crocetta<sup>1</sup>**  
Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)

**Robert Nivaldo Gamba**  
Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)

**José Augusto Alves Júnior**  
Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)

**Bruno Thizon Menegalli**  
Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)

**Sírio Pinto de Menzes Neto**  
Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)

## RESUMO

A música está inserida no cotidiano das pessoas, fazendo parte da história particular, assim como faz parte da história das mais diversas culturas corporais que existem: a capoeira, por exemplo, é ritmada com instrumentos que formam essa prática; na ginástica rítmica, a música faz parte do espetáculo; no basquete de rua, o hip-hop e o rap dão vida ao jogo; nas brincadeiras cantadas, existem várias formas de educar a criança pela música e pela dança. Percebe-se, assim, que a música é um instrumento de ensino. O objetivo desta pesquisa é aplicar aulas que a utilizam como ferramenta para o ensino da Educação Física em uma turma da terceira série do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade catarinense de Bom Jardim da Serra. Sendo assim, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Utilizou-se o diário de campo para relato das aulas e experiências. Observou-se o desenvolvimento das aulas de uma maneira positiva, pois houve grande participação dos alunos, seja realizando simples brincadeiras ou nas discussões de gênero e classe que foram debatidas.

**Palavras-chave:** Educação física. Cultura corporal. Música.

---

<sup>1</sup> E-mail: renatarjung@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Não se tem registros de quando e onde foi tocado o primeiro som ou a primeira música da história, mas ilustres pensadores, como Pitágoras (570 a.C.), relacionavam a música como grandes complexões matemáticas e relações com o universo. Platão e Aristóteles criavam teorias para tentar explicar a relação da música com a emoção que é sentida ao ouvi-la.

A relação entre a cultura corporal e a música está muito mais presente do que se imagina. Há inúmeras maneiras de trabalhar esportes, lutas, brincadeiras e danças por meio da música, inclusive pela cultura corporal. Dentro da escola, existem várias atividades que se utiliza a música e que ela passa despercebida, porém é transformadora do conteúdo ensinado.

Desde o século XVI, no Brasil, os jesuítas já a utilizavam como atrativo nos seus ideais de catequização. Segundo Boleiz Junior (2008), a música em si já é um grande veículo de aprendizado cultural, que pode ensinar História, Geografia, Moral e Costumes. Desde que Fröebel (2001) propôs a música como recurso pedagógico, ela vem sendo utilizada na educação escolar, com objetivo de aliar os aspectos lúdicos e cognitivos (BERTONCELLO; SANTOS, 2002).

Pode-se utilizá-la ao pensar, por exemplo, que ela pode ser entendida como uma atividade lúdica no processo de ensino, que proporciona o aumento do conhecimento científico e aprendizagem cultural, estimulando a sensibilidade e a reflexão sobre valores, padrões e regras (OLIVEIRA et al., 2008). Entretanto, em grande parte das escolas, o lúdico é visto como uma atividade menor e ineficaz, não sendo uma ferramenta de ensino, somente é um atrativo para as aulas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental I. O lúdico pode adquirir, então, um sentido diferente do entendido como diversão e desvio da atenção para se tornar um agente motivador (MENEZES, 2001).

A proposta de utilização dessa temática partiu dos Estágios Curriculares Obrigatórios do curso de Educação Física, pois, na hora do intervalo, da entrada e da saída da escola, alunos são vistos cantando com os colegas ou então com seus fones de ouvido, relacionando-se com o universo musical, então buscou-se relacionar a Educação Física com a Música. Considera-se que é possível estimular ainda mais a criatividade dos alunos pela música dentro de uma determinada situação ou um jogo, além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos.

Sendo assim, tem-se este **problema da pesquisa**: de que forma a música pode ser trabalhada como ferramenta de ensino da Educação Física em uma turma da terceira série do Ensino Médio de uma escola estadual de Bom Jardim da Serra-SC?

Como **objetivo geral**: aplicar aulas que utilizem a música como ferramenta para o ensino da Educação Física em uma turma da terceira série do Ensino Médio de uma escola estadual de Bom Jardim da Serra. Como **objetivos específicos**: 1) observar o interesse e a participação dos alunos nas aulas; 2) verificar se houve aprendizado efetivo dos conteúdos propostos; 3) identificar os limites e as possibilidades na utilização da música como ferramenta de ensino; 4) relacionar a cultura musical dos alunos com a cultura corporal.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Entende-se que um ensino fundamentado nos pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória possibilita um grande avanço no que se refere à relação professor-aluno. Isso se deve ao fato de a metodologia, elaborada pelo autor Elenor Kunz (2001), priorizar o diálogo e a maior abertura durante o transcorrer das aulas, proporcionando aos educandos mais participação no processo pedagógico. Sendo assim, busca-se, para a aplicação das aulas, a concepção crítico-emancipatória.

Essa abordagem pedagógica traz à cena novas perspectivas de ensino-aprendizagem em Educação Física, abordando diferentes conteúdos que devem ser problematizados, encenados e didaticamente modificados. Com isso, espera-se não realizar somente o saber-fazer, mas também as diferentes maneiras de conhecer e experimentar o movimento humano.

Segundo Kunz (2001), deve-se incluir conteúdos de caráter teórico-prático que permitam aos alunos reorganizar sua realidade esportiva, movimentos e jogos de acordo com as suas necessidades, “[...] Mobilizando práticas corporais capazes de afirmar valores e sentidos que ampliem a cidadania emancipada” (SOUZA; VAGO, 1999 apud KUNZ, 2001, p. 66). A concepção crítico-emancipatória faz uso disso a partir de um esquema conceitual em que são apresentadas as categorias de trabalho, interação e linguagem enquanto estruturas universais da formação cultural,



buscando a autonomia dos educandos e as respectivas competências: objetiva (ou técnica), social e comunicativa (KUNZ, 2002).

A categoria do trabalho é representada pelos conhecimentos e pelas habilidades mínimas relativas ao saber e saber-fazer, cuja aquisição implica o desenvolvimento da competência objetiva. Para o funcionamento dessas competências, é preciso que o professor esteja realmente buscando uma prática diferente de aula, estimulando e oportunizando ao aluno se expressar criativamente, por meio da atividade física, descobrindo novos movimentos, jogos, esportes e aprendizagem de aspectos sociais e educativos, como união, respeito e solidariedade.

Assim, buscando relacionar toda a escola, sociedade e conteúdo, a concepção crítico-emancipatória preocupa-se e questiona o papel que a Educação Física vem exercendo nas relações humanas dentro e fora da escola e as razões pelas quais docentes optam por dar aulas separadas por gênero a seus alunos e suas alunas (KUNZ, 2002).

## **A CULTURA DE MOVIMENTO**

Até hoje se vê a preocupação das pessoas quanto ao seu estado físico, à sua aparência e à sua saúde, que são características de uma Educação Física que vem de longos tempos. Daólio (2004) ressalta que o corpo, na disciplina de Educação Física, era visto como um conjunto de sistemas, e não como cultura, e o esporte era de alto rendimento ou passatempo, não lidava com os fenômenos políticos e culturais da época. Assim, a Educação Física não tinha o caráter cultural de atualmente, e essa concepção chama a atenção para as atuais dificuldades que se encontra ainda hoje, pois sabe-se que o jogo e o esporte são praticados desde muito tempo e devem levar ao estímulo e à criação de situações que gerarão o movimento ao aluno.

As criações humanas também influenciam os códigos primários, ou seja, aquelas relacionadas ao conjunto do funcionamento orgânico. Assim,

Um determinado espetáculo, um poema ou um romance, um ritual, uma dança, uma peça musical ou teatral ou até mesmo a narrativa empolgada de uma partida esportiva podem emocionar alguém até as lágrimas, afetando, ainda que por momentos, seu equilíbrio biológico, ou seja, alterando o ritmo e a qualidade da comunicação intraorgânica (BAITELLO JUNIOR, 1999, p. 41).

O termo cultura corporal, no campo da Educação Física, teve sua gênese

na década de 1980, quando ainda prevaleciam os pressupostos da Biologia e da Psicologia do Desenvolvimento. Nessa perspectiva, apresentava-se o movimento como o objeto de ensino-aprendizagem em uma perspectiva neutra, cujos elementos de natureza política e ideológica não interferiam no fazer pedagógico, já que o viés do movimento corporal físico e esportivo enfatizava o desenvolvimento de habilidades motoras ou o aperfeiçoamento dos domínios do comportamento. Em contraposição, nos dizeres de Bracht (1999), as teorias progressistas de Educação Física compreendem como sendo o objeto de estudo o movimento humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo na sua dimensão psicológica, mas sim como fenômeno histórico-cultural.

Outros autores, ao se debruçarem sobre essa questão, propõem uma mudança na forma de olhar aqueles que atuam com a Educação Física. Tem-se como exemplo o Coletivo de Autores (1992), defensores da concepção na qual o professor precisa fazer com que aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Essa percepção dos autores reforça a necessidade de se compreender que o ser humano é mais do que um ser determinado biologicamente: ele é fruto da cultura em que vive.

## **A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO**

A música é uma expressão de linguagem. A partir dela, pode-se interagir com o meio, reviver lembranças e emoções. A música e os efeitos sonoros servem como evocação – de situações passadas e de ilustrações associadas a personagens do presente, como nas telenovelas – e criação de expectativa, antecipando reações e informações, por exemplo: a trilha sonora em um filme de suspense (MORAN, 2000).

Compreende-se que a música é um fenômeno da cultura de adolescentes e jovens que, a partir dela, são inseridos na realidade pelo mundo da cultura (CHAVES, 2006).

O uso correto da música, portanto, pode dar bons resultados na sala de aula, ajudando tanto na concentração quanto no relaxamento da mente e do corpo antes, durante e depois da realização de alguma atividade escolar. Ela pode ser uma atividade divertida, que ajuda na construção

do caráter, da consciência e da inteligência do indivíduo. Os sons harmônicos fazem com que os alunos se divirtam, aprendendo naturalmente, sem pressões. Entretanto, é fundamental manter um ambiente de alegria e de ludicidade na classe, pois, sem humor, o educador não experimenta o encontro existencial com o educando e bloqueia o próprio processo de ensino-aprendizagem. A educação tradicional considerou virtudes como atenção, dedicação e responsabilidade incompatíveis com a alegria e a descontração (CARDOSO, 1995).

A música na sala de aula não deve ser utilizada apenas como atividade lúdica, mas sim como um instrumento de disciplina e de combate às dificuldades de aprendizagem e de memorização do conteúdo ou como um recurso para atenuar a violência. Nessa interação entre professores e alunos, a música como mediadora deve agir com o propósito de intensificar algumas características humanas, como a sensibilidade auditiva, a imaginação, a criação de músicas e letras, a comunicação e a interpretação.

[...] mas a música, em sala de aula, pode ir além de apenas um instrumento; ela é capaz de promover o desenvolvimento do ser humano, torná-lo capaz de conhecer os elementos de seu mundo para intervir nele, transformando-o no sentido de ampliar a comunicação, a colaboração e a liberdade entre os seres (LOUREIRO, 2007, p. 139).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracterizou-se como sendo um estudo de caso, com abordagem qualitativa, e utilizou-se o diário de campo como meio de relatar as aulas aplicadas.

A escolha do estudo de caso se justifica pelo fato de a pesquisa estar inserida no contexto da escola e do pesquisador estar vivenciando essa realidade. Conforme Gil (2007), essa metodologia consiste em um estudo profundo de um tema com poucos ou um único objetivo, fazendo com que o pesquisador adquira um amplo conhecimento sobre o assunto. Roesch (1999) acrescenta que o estudo de caso pode explorar, ainda, situações com base em vários ângulos, trazendo novas perspectivas para a pesquisa.

O estudo foi realizado com uma turma de 21 alunos da terceira série do Ensino Médio, matriculados em uma escola estadual, localizada no município de Bom Jardim da Serra. Foram utilizadas as aulas de Educação Física com a permissão do professor titular, conforme Termo de Livre

Consentimento (TLC) e assinatura dos pais e dos alunos. Foram aplicadas cinco aulas, em um tempo de 45 minutos cada, com os seguintes temas relacionados à cultura corporal: **brincadeiras ritmadas; basquete de rua; danças urbanas; capoeira; ginástica rítmica.**

O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que, com aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. Consiste, portanto, em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos (LEWGOY; ARRUDA, 2004).

[...] O diário de campo, os relatórios [...] enfim, toda a forma de documentação só adquire sentido se úteis tanto para os profissionais quanto para a instituição porque, mais do que apenas arquivar informações, deve incidir positivamente nos processos de planejamento e avaliação no sentido de facilitar sua realização (LIMA; MIOTO; DAL’PRA, 2007, p. 103).

Serão analisados, nas aulas aplicadas, o interesse e a participação dos alunos nas aulas, o aprendizado dos conteúdos e a relação que os estudantes tiveram com a cultura musical e a cultura corporal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar a análise das aulas aplicadas, foram realizadas anotações em um diário de campo, com a finalidade de registrar o que aconteceu durante o processo de aplicação.

**1ª aula: brincadeiras ritmadas.** A aula começou conforme o plano de aula estabelecido. Assim, logo os pesquisadores foram dirigidos para uma sala onde puderam organizar um grande círculo e conversar sobre a importância das brincadeiras ritmadas e cantadas. Feito isso, foi realizada a dança da cadeira, em que os alunos participaram. Após, iniciou-se a brincadeira dos “Escravos de Jó”, na qual os alunos ficaram sentados em roda e foi entregue, para cada um deles, uma peça de quebra-cabeça de madeira para ser o instrumento de ritmo. Primeiro, foi cantada a música e bateu-se a peça no lugar e, assim que os alunos pegaram o ritmo, foi dada a continuidade. A maior dificuldade dos estudantes era cantar e realizar os movimentos corretos ao mesmo tempo, então, aqueles que não conse-

guiam fazê-lo, ficaram apenas fazendo os movimentos que a brincadeira pedia, sem cantar. Foi obtido sucesso a partir disso, com o auxílio do professor titular e de alguns alunos que já dominavam a brincadeira. A aula na segunda-feira da escola tem duração de 38 minutos, o que dificultou a prática das outras brincadeiras, pois, no fim, realizou-se ainda uma conversa com todos sobre o que acharam da aula, quais as maiores dificuldades, o que melhorou seu aprendizado e quais variações eram cabíveis.

**2ª aula: basquete de rua.** Começou a aula na quadra da escola. Fez-se um círculo, no qual os alunos escutaram um pouco sobre a história do basquete de rua e a relação desse esporte com a música. Surgiram várias perguntas, como: no basquete de rua, não há competições? Só joga basquete de rua quem é pobre e não tem acesso a todos os materiais que o basquete tradicional pede? Com base nessas perguntas, falou-se sobre as manifestações corporais que o basquete de rua apresenta para a sociedade e o quão é importante os implementos, como: música (hip-hop, rap etc.), DJs, rappers, pois estes deixam o jogo ainda mais atrativo para quem o vê. Quando foi a vez da prática do jogo, os alunos foram separados em quatro times: enquanto dois times jogavam, os demais ficaram no comando das músicas e do microfone. No fim da aula, realizou-se uma nova roda, na qual os alunos foram questionados sobre o que acharam, quais movimentos tiveram dificuldades, o que a música acrescentou ou diminuiu no decorrer do jogo.

**3ª aula: danças urbanas.** Antes de iniciar a aplicação das aulas, os planos de ensino foram apresentados ao professor de Educação Física e aos alunos. Então, quando os pesquisadores chegaram para a aula de danças urbanas, percebeu-se que esse conteúdo era um pesadelo para os meninos e o paraíso para as meninas. Quando os pesquisadores vieram para a sala, alguns meninos falaram que não a fariam. Então, todos foram ao ginásio e conversou-se um pouco sobre a história das danças urbanas. Os meninos se sentiram melhor quando foi falado que os pesquisadores homens não eram bailarinos e que não levavam muito jeito com a dança. Depois de uma boa conversa, a turma foi separada em dois grandes grupos, tendo como desafio criar uma coreografia com 30 segundos, seguido de outra menor, com dez segundos, para o encerramento. A experimentação dos movimentos básicos ocorreu dentro do grupo, sendo um passo obrigatório para a apresentação. Cada grupo tinha um líder que dominava, de certa forma, a dança, o que facilitou o processo de criar a coreografia. No fim, os pesquisadores foram para o centro da quadra e criaram um “ringue”, onde as apresentações começaram em forma de batalhas de

dança. Depois das apresentações realizadas, fechou-se a roda e discutiu-se sobre como foi a aula.

**4ª aula: capoeira.** A aula de luta, com a prática da capoeira, iniciou como de costume (na quadra) e com uma breve discussão da sua história e das suas práticas, surgindo perguntas, como: a capoeira não é uma dança? Na capoeira, não existe agressão? Depois dos questionamentos, partiu-se para o ensinamento das batidas, dos ritmos e dos cantos. Foram levadas duas músicas impressas, para que os alunos pudessem acompanhar a batida feita pelo pesquisador e por eles. Não foi fácil fazer com que todos participassem ativamente da execução das batidas no ritmo certo, mesmo sem a inclusão da música cantada. Então, foram colocadas algumas músicas na caixa de som e realizou-se alguns movimentos, como a ginga, a benção, a negativa e a descida. Realizou-se, no fim, uma roda, na qual os alunos ficaram livres para realizar o que aprenderam até então ou, até mesmo, explorar outros movimentos se quisessem. Duas meninas conseguiram coordenar os movimentos da ginga com a música e ensinaram a aplicação de alguns golpes, como a queixada e a meia-lua. Como não havia o berimbau nem o atabaque, usou-se a batida das palmas e dos pés para executar e a boca para fazer o som do berimbau. Eles opinaram, mais uma vez, sobre a possibilidade de realizar mais uma aula, pois, segundo alguns, treinariam em casa para melhor se apresentar.

**5ª aula: ginástica rítmica.** Escolheu-se a ginástica rítmica como a última aula, pois, para os pesquisadores, essa seria a aula com mais dificuldade de transmitir o conhecimento. Porém, com o decorrer das demais aulas, facilitou-se o entrosamento com os alunos, e os pesquisadores chegaram mais confiantes para a aplicação. No ginásio, fez-se um círculo para poder conversar sobre a história e a utilização dos instrumentos da ginástica rítmica: os aparelhos, a corda, as maçãs, o arco, a bola e a fita. Formaram-se pequenos grupos de quatro ou cinco alunos, em que cada equipe ficou com um tipo de aparelho. O desafio da aula era construir uma coreografia ritmada com o seu tipo de aparelho, e os alunos tiveram, aproximadamente, 15 minutos para formar a apresentação do início ao fim. A maior dificuldade surgiu com a equipe que ficou com as fitas, pois não é tão simples assim manusear o objeto. Também foram diferenciados os estilos musicais para cada grupo, para abranger mais diversidade nas apresentações. No fim, fechou-se novamente a roda e discutiu-se sobre os preconceitos de gênero e classe que, segundo eles, estão em torno da ginástica rítmica.

Após a aplicação dos planos de aula, analisou-se cada uma das aulas a partir destas categorias: **interesse e participação dos alunos; aprendizado dos conteúdos; relação com a cultura musical e a cultura corporal.**

## INTERESSE E PARTICIPAÇÃO

Durante a aplicação das aulas, observou-se que a participação e o interesse foram crescendo consideravelmente, pois, nas duas primeiras aulas, os alunos demonstraram um interesse menor, ainda ressabiados, talvez pelo fato de não aceitarem a proposta tão diferente das aulas tradicionais. Porém, observou-se que, no decorrer das atividades, com exceção de um aluno, todos os demais estavam envolvidos de alguma maneira, seja na parte de organizar o som e ficar preocupado com a reação dos colegas a cada música ou, até mesmo, de motivar o parceiro do lado a entrar na brincadeira pela dança, combinando alguns passos com a música que estava tocando.

Ressalta-se, no aspecto de participação, o caso de um aluno que, segundo os colegas, nunca participava das aulas de Educação Física, pois “suas características são antissociais”. Porém, na aula de capoeira, conseguiu-se motivar o aluno para participar das atividades e percebeu-se o entrosamento dele com o conteúdo e com os demais colegas. Dessa forma, nota-se que as aulas de Educação Física, muitas vezes, estão fadadas ao fracasso, pois os alunos não se sentem motivados a participarem das atividades, que são imutáveis, pouco diversificadas e padronizadas. Os ambientes físicos da escola também são limitados em espaço e elementos, com poucas possibilidades de diversificação, o que acaba sendo fator determinante na inibição da criatividade das aulas (LIMA; CANEZIN, 2007).

Na aula de basquete de rua, houve muito mais participação das meninas na partida, pois elas tinham facilidade de ficar dançando e se movimentando no ritmo da música e, assim, recebiam mais a bola dos meninos que, por sua vez, não visavam logo a cesta, e sim a interação com as meninas, instigando a liberdade dos movimentos. Os alunos ficaram muito contentes, pedindo até mais uma aula com esse conteúdo.

Notou-se que os alunos têm certa resistência em realizar algumas atividades, mas talvez isso seja por falta de incentivo, pois, conversando, o professor pode quebrar essa barreira que rodeia os estudantes, deixando as aulas ainda mais produtivas. Conforme Lima e Canezin (2007),

cabem aos professores romperem com o tradicionalismo nas aulas de Educação Física, inovando ou renovando os conteúdos de ensino para, assim, incentivarem comportamentos participativos.

## **APRENDIZADO DOS CONTEÚDOS**

Durante as aulas, observou-se que os alunos queriam saber sempre algo a mais, sendo que algumas perguntas surgiam no meio de uma fala dos pesquisadores ou de outro colega, o que deixou o nível da aula e de aprendizado elevado. Conforme Silva (2014), o professor deve trazer estratégias para fazer com que o aluno queira aprender. Ao oportunizar novos meios de aprendizado, o educador também motiva e provoca o interesse para o conteúdo que será aprendido. É fundamental que o aluno queira participar e, assim, tornar apto o processo de ensino-aprendizagem.

Quando foi aplicada a aula de dança, surgiram muitas perguntas, o que fez da aula uma mesa-redonda de ideias e questionamentos. Considerou-se interessante a concentração dos alunos enquanto eles construíam as coreografias de dança, trocando ideias, treinando os passos e dedicando-se ao processo de aprendizagem. Segundo Silva (2014), os professores precisam se inovar, para tornar a aula dinâmica, ativa e voltada para o universo dos alunos, buscando utilizar uma metodologia que envolva o estudante no processo, tornando-o participante.

## **RELAÇÃO COM A CULTURA MUSICAL E A CULTURA CORPORAL**

Os diálogos nos fins da aula permitiram que os alunos falassem sobre o conteúdo e a relação da música com a vida deles. Alguns diziam que o tempo era pouco para tanto assunto a ser discutido, pois, ao trazer isso para a realidade deles, conseguiu-se alcançar seus interesses. Segundo Silva (2014), as atividades precisam ser práticas e relacionadas com a vida diária dos alunos, instigando que eles falem das suas experiências vividas, de modo que se sintam valorizados entre os colegas.

Na aula de basquete de rua, percebeu-se como a música contagiava, principalmente quando os DJs colocavam uma música animada: parecia que o jogo perdia o sentido de competição. Os alunos comentaram que gostaram muito da aula e que tudo ficava mais “solto” quando a música empolgava. Ao trazer um conteúdo pouco trabalhado nas aulas de Educação Física e



ainda relacioná-lo com a cultura hip-hop, que é extremamente presente no mundo jovem, conseguiu-se quebrar a esportivização das aulas e o único objetivo da competição. Conforme Baitello Junior (1999), ao reconhecer os elementos presentes na cultura corporal, é possível compreendê-la e abrir possibilidades para a comunicação entre culturas diferentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa proporcionou olhares sobre as aulas de Educação Física e a cultura corporal, pois percebeu-se que se pode dialogar sobre diversas questões, como preconceito racial, social ou de gênero, dentro dessa disciplina. A inclusão da música nas aulas tornou ainda mais próspero esse diálogo, pois o aluno se sentiu participante das aulas e das discussões. Porém ressalta-se que somente incluir a música não torna uma aula eficaz, mas sim se o professor conseguir oportunizar novos olhares dos conteúdos da cultura corporal.

Durante as aplicações das aulas, houve muitos momentos que deixavam os alunos com receio de realizar movimentos, muitas vezes pelo simples fato de os colegas estarem rindo ou apenas olhando, e isso incentivou os pesquisadores a buscarem essa “quebra” ou, ao menos, tirar o peso desses alunos e mostrar que nada impede um menino de rebolar na aula de dança ou de uma menina realizar um chute na aula de capoeira.

Considera-se que foi alcançado o objetivo proposto, utilizando a música como ferramenta para o ensino da cultura corporal. Esse uso propiciou, também, a participação desses estudantes nos conteúdos, pois se não se partisse da proposta musical, provavelmente seria encontrada mais resistência. Percebeu-se que os alunos gostaram da implantação da música no ambiente, pois podiam dançar, cantar e interagir seus gostos musicais e descobrir os de seus colegas.

Ressalta-se que o professor deve agir como mediador, precisa buscar métodos e ferramentas, para desenvolver no aluno o gosto pelo conteúdo da Educação Física, criando situações para trabalhar e desenvolver as habilidades e competências da disciplina.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALENCAR, S. C. A utilização da música como ferramenta no ensino-apren-

dizagem. **Revista Construir Notícias**, Recife, n. 53, ano 9, jul.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/a-utilizacao-da-musica-como-ferramenta-no-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 6 maio 2018.

ARAÚJO, D. C. S.; MOTTA, A. N.; LIMA, R. A. O uso da música como auxílio no processo de aprendizagem: um recurso pedagógico. **Revista South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 4, n. 1, p. 263-269, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1161/791>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BAITELLO JUNIOR, N. **O animal que parou os relógios**: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia. São Paulo: Annablume, 1999.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO-JORGE, T. C. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 81-94, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1295/129526291006.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BERTONCELLO, L.; SANTOS, M. R. Música aplicada ao ensino da informática em ensino profissionalizante. **Iniciação Científica Cesumar**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 131-142, ago.-dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/62/38>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BOLEIZ JUNIOR, F. **Pistrak e Makarenko**: pedagogia social e educação do trabalho. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-142838/publico/DissertacaoFlavioBoleiz.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 48, ano XIX, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CHAVES, E. A. **A música caipira em aulas de história**: questões e possibilidades. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2006. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/12066/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20EDILSON%20%20APARECIDO%20CHAVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRÖEBEL, F. A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAMORELLI, L. C. O conceito de cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 6. **Anais...** São Paulo, 2016. p. 1-10. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef\\_arquivos/Textos%20completos/lilian.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/lilian.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

KUNZ, E. (Org.). **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática da educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, PUC-RS, v. 2, 2004.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.; DAL'PRA, R. K. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, PUC-RS, v. 6,

n. 1, p. 93-104, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1048/3234>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

LIMA, W. R.; CANEZIM, M. R. C. Utilizando a criatividade como processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (Conpef), 3. **Anais...** Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef3/trabalhos/ordem/05.07/05.07-19.doc>>. Acesso em: 17 set. 2018.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2007.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, UFG, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio-ago. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6135/5361>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MENEZES, E. Por um outro lúdico na educação científica. **Educa Brasil**, 19 set. 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/por-um-outro-ludico-na-educacao-cientifica>>. Acesso em: 21 set. 2008.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, G. B. **O papel da motivação para a aprendizagem escolar**. 41 f. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa: UEPB, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9644/1/PDF%20-%20Geruza%20Barbosa%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.



# AULAS DE ATIVIDADE FÍSICA DA UNIVERSIDADE DA MELHOR IDADE DE CHAPECÓ: DE UMA EXPERIÊNCIA A UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM EXERCÍCIOS FÍSICOS PARA IDOSOS

Rafael Cunha Laux<sup>1</sup>

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – Campi Chapecó e Xanxerê.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de envelhecimento da população vem acontecendo de uma forma mais intensa e acelerada por ser um país em desenvolvimento (VERAS, 2009). Em 2003, estimava-se que, no Brasil, havia mais de 30 milhões de pessoas idosas, ocupando o sexto lugar entre os países com maior número de indivíduos da terceira idade (CARVALHO; GARCIA, 2003). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com as projeções e estimativas da população brasileira reforçam a ideia que, em 2025, haverá a inversão da pirâmide populacional, existindo mais idosos do que crianças (BRASIL, 2013).

Com base nessas estimativas e com o intuito de formar o idoso em uma perspectiva integral, por meio de atividades que promovam sua inclusão, potencializem suas habilidades e promovam seus direitos, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Chapecó, em parceria com a Secretaria de Assistência Social (Seasc), também do município de Chapecó, iniciou, em 2011, o projeto de extensão universitária intitulado “Universidade da Melhor Idade de Chapecó (Umic)”, que atende pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Esse projeto é reconhecido no Brasil e no exterior pelo seu formato e pelas atividades que desenvolve (TOFFOLO; FALER; LAUX, 2017).

A partir das atividades oferecidas pela Umic, tem-se como objetivo proporcionar à população da terceira idade uma continuidade no ensino, com uma estrutura semelhante à graduação presencial, com matriz e componentes curriculares distribuídos ao longo do curso. Ao terminarem o curso, os participantes recebem um certificado de participação no projeto de extensão da Umic em uma cerimônia semelhante ao ato de colação de grau tradi-

<sup>1</sup> Contato: rafael.laux@unoesc.edu.br.

cional (LAUX et al., 2015). A Umic é constituída por duas modalidades: Extensão e Especialização, possibilitando ao idoso permanecer mais tempo na instituição, sendo que ambas as modalidades têm um ano de duração, e os encontros acontecem duas vezes por semana (TOFFOLO; FALER; LAUX, 2017). A Extensão acontece em um período de dois anos e, nos primeiros três semestres, há aulas de Atividade Física; já no último semestre, estas são substituídas por atividades, como Dança e Xadrez.

Os componentes curriculares do projeto de Extensão da Umic foram elaborados pensando nas necessidades do público em questão, entre elas estão as aulas de Atividade Física (LAUX et al., 2015). No projeto de Especialização, no entanto, esse componente curricular de Atividade Física não está previsto, porém os idosos que as frequentam podem participar das aulas do projeto de Extensão ou de outras atividades da instituição (TOFFOLO; FALER; LAUX, 2017). Somando essas duas modalidades, 329 idosos concluíram as atividades dos projetos até o ano de 2018.

Com o intuito de registrar as vivências corporais das aulas de Atividade Física e o método utilizado, por meio do presente estudo objetiva-se relatar as experiências dos componentes curriculares de Atividade Física I, II e III, oferecidos na Umic. Tendo como base o relato da vivência, pretende-se elaborar uma proposta de intervenção, por meio de exercícios físicos, a ser aplicada com a população idosa, considerando os aspectos físico, mental e social.

O presente ensaio foi metodologicamente estruturado em quatro fases: i) breve relato de experiência das aulas dos componentes curriculares de Atividade Física, Atividade Física I, Atividade Física II e Atividade Física III; ii) implantação do programa; iii) proposta de intervenção: organização e desenvolvimento das aulas do programa; e iv) considerações finais e recomendações sobre a (re)aplicação.

## **BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE ATIVIDADE FÍSICA**

O início das atividades com o projeto da Umic ocorreu no segundo semestre de 2016, quando a pessoa responsável pela coordenação do projeto fez o convite para ministrar aulas de Atividade Física. Para organizar o trabalho didático-pedagógico do componente, foi elaborado o plano de ensino, no qual estavam previstas todas as aulas do semestre corrente, totalizando 14 encontros de uma hora. As aulas aconteciam às terças e

quintas-feiras, das 16h00min às 17h00min. Foram desenvolvidas atividades entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2018, integralizando quatro semestres, as quais foram ministradas por um profissional de Educação Física registrado no CREF3/SC.

Na primeira aula, o professor realizou uma abordagem teórica sobre atividade física e saúde, voltada para aspectos cognitivos e motores, destacando o uso de atividades lúdicas e brincadeiras para desenvolver algumas capacidades físicas, motoras e habilidades motoras. Nessa data, foi aplicado o questionário PAR-Q (ANDREAZZI et al., 2016) e uma anamnese elaborada pelo professor, a fim de conhecer um pouco mais o público com quem iria trabalhar.

Para controle das cargas durante a execução dos exercícios físicos propostos nas aulas, foi utilizada a escala de percepção subjetiva de esforço (BORG, 2000), que permite analisar a intensidade do exercício físico aplicado. Durante as atividades, o índice de esforço foi mantido no nível entre pouco intenso e intenso (de 13 a 15 pontos na escala). As atividades das aulas eram diversificadas, desde a aula para melhora de coordenação motora até os circuitos para melhora da capacidade aeróbia.

Ao longo dos semestres que foram ministradas as aulas, observou-se o aumento da interação entre os integrantes da turma, da motivação e da cobrança pela presença na aula entre os idosos. Por esses motivos, foram realizadas aulas temáticas, como a de São João, com músicas típicas dessa data, e as com ritmos gauchescos, para a descontração e o fortalecimento dos laços entre os participantes.

Além desses aspectos sociais, ficou evidente que os idosos terminavam a aula com a mesma disposição que haviam iniciado, o que motivou a ideia de uma pesquisa sobre os efeitos da intervenção sobre o estado de humor. Durante a preparação do estudo, alguns aspectos foram delimitados, como: manter o modelo de aula ministrado na Umic e aplicar a mesma aula com mudanças no espaço físico (aberto e fechado), no clima (nublado e com sol) e com a utilização ou não de som.

Após elaborar o estudo, o objetivo definido foi analisar o efeito agudo de um programa de exercício físico em diferentes condições ambientais sobre o estado de humor de idosos participantes do projeto da Umic. Constatou-se que o programa de exercício físico em diferentes espaços,



clima e com utilização ou não de som é eficaz para manter o alto nível de vigor e o baixo nível de fadiga, mesmo com intensidade entre pouco intensa e intensa, com duração de 30 minutos (BORSOI et al., 2019).

Com base nessa experiência, foi elaborada a proposta de intervenção com exercício físico para grupos da terceira idade. Importa ressaltar que a proposta de intervenção também pode ser aplicada de forma individual.

## IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA

Antes de iniciar as aulas da proposta do Programa de Exercício Físico para Idosos (Pefi), é preciso elaborar um plano de ação no qual o profissional de Educação Física planejará suas aulas, tendo como base os seguintes elementos:

**a) Avaliação dos idosos:** a avaliação antes de iniciar a prescrição do treinamento deve levar em consideração as condições gerais de saúde do idoso. Podem ser utilizados o Questionário de Prontidão para Atividade Física (Q-PAF), conforme Figura 1 (SILVA, 2017), ou o PAR-Q (ANDREAZZI et al., 2016), e o atestado médico com liberação ou especificação das limitações morfológicas ou fisiológicas do aluno/cliente. É importante, também, a aplicação de uma anamnese com informações sobre o gosto musical, as experiências prévias com exercício físico, o uso de medicamentos, as dores osteomusculares e outros dados que auxiliem no processo de prescrição, assim como a avaliação da pressão arterial e da glicemia, além do controle de aspectos psicológicos, como o estado de humor.

**b) Objetivos do programa:** no momento da elaboração do objetivo geral do programa e específicos das aulas, deve-se levar em consideração os anseios dos idosos, com o propósito de desenvolver suas capacidades físicas e suas habilidades motoras necessárias no dia a dia. Outro elemento que deve ser levado em consideração é o objetivo declarado pelo idoso, o qual pode ser dividido em seis itens: i) condicionamento físico e motor; ii) estético; iii) profilaxia; iv) terapêutico; v) recreativo; e vi) competição.

**c) Divulgação:** este item está vinculado ao marketing do local que está oferecendo o programa de exercício físico. Se for uma academia/estúdio/clube particular, a divulgação deve ser sobre os benefícios do programa para as atividades diárias do idoso. Em caso de estabelecimento público, além da divulgação tradicional, devem ser elaboradas palestras

de conscientização para a prática de exercício físico, destacando as melhoras nos aspectos motores.

**d) Elaboração e início das aulas:** com base nas avaliações, nos objetivos dos idosos e em qual público aderiu a divulgação, o profissional de Educação Física poderá elaborar a periodização/planejamento do treinamento. Nesse momento, deve-se realizar aulas experimentais, a fim de formar turmas para o início das ações.

**e) Avaliações e reavaliações:** além das avaliações mencionadas anteriormente, destacam-se aquelas que permitam o acompanhamento do objetivo do aluno/cliente e o controle de cargas, como a escala de percepção subjetiva de esforço (BORG, 2000). Para verificar se os idosos estão gostando dos exercícios do Pefi, utiliza-se a escala de Valência Afetiva (HARDY; REJESKI, 1989), que mensura a sensação de prazer ou desprazer com o exercício físico. Além do objetivo, é fundamental a realização de avaliações por meio das quais os idosos possam observar sua evolução em curto, médio e longo prazos, como avaliação de força e de coordenação motora.

Figura 1 – Escala de percepção subjetiva de esforço e Questionário Q-PAF.

Escala de percepção subjetiva de esforço		Questionário de Prontidão para Atividade Física (Q-PAF)	
		Nº	Resposta
6 sem nenhum esforço		01	SIM NÃO
7		02	SIM NÃO
Extremamente leve		03	SIM NÃO
8		04	SIM NÃO
9 Muito leve		05	SIM NÃO
12		06	SIM NÃO
13 Um pouco intenso		07	SIM NÃO
14			
15 Intenso (pesado)			
16			
17 Muito intenso			
18			
19 Extremamente intenso			
20 Máximo esforço			

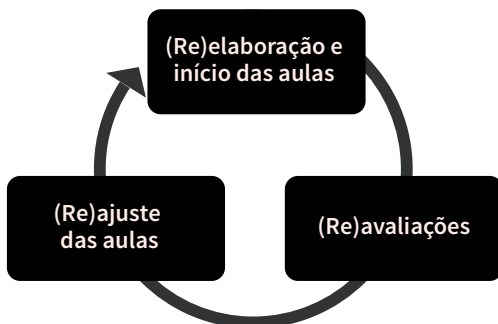
OBSERVAÇÃO: se você respondeu "SIM" para uma ou mais questões do questionário acima, é recomendável uma avaliação médica antes de iniciar a prática de exercícios físicos.

Fonte: Borg (2000) e Silva (2017).

**f) Ajustes das aulas:** com base nas avaliações, nas reavaliações e na percepção do profissional de Educação Física, devem ser feitas adaptações para adequar e ajustar detalhes da aplicação do Pefi.

A elaboração e o início das aulas são as partes que demandam mais atenção e conhecimento do profissional de Educação Física que está implantando o programa (LAUX; CORAZZA; ANDRADE, 2018), sempre considerando a avaliação e o reajuste contínuo do programa (Figura 2).

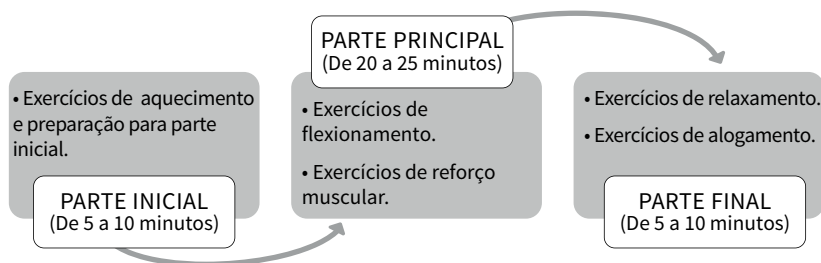
Figura 2 – Ciclo contínuo de avaliação do plano de ação.



Fonte: Elaborada pelo autor, adaptada de Laux, Corazza e Andrade, 2018.

Para elaborar as aulas, o profissional pode utilizar diversos métodos, como o treinamento resistido ou o método utilizado por Borsoi et al. (2019), que já comprovou a manutenção do aspecto positivo do humor após a intervenção de 30 minutos. Sendo assim, sugere-se uma aula entre 30 e 45 minutos, além de conversas adicionais no início e no fim da aula (Figura 3).

Figura 3 – Estrutura da aula do Pefi.



Fonte: Elaborada pelo autor, adaptada de Laux, Corazza e Andrade, 2018.

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DO PROGRAMA

A estrutura da aula é baseada na proposta de Laux, Corraza e Andrade (2018) para a distribuição dos exercícios na parte inicial, principal e final. Neste item, são apresentadas as descrições e as sugestões de organização de cada parte das aulas (Figura 3), bem como um quadro com o modelo de uma aula completa, a fim de auxiliar o profissional de Educação Física em sua elaboração do programa (Quadro 1).

Quadro 1 – Exercícios físicos de uma aula do Pefi.

Parte da sessão	Descrição das atividades e exercícios
<p><b>Parte inicial (de 5 a 10 minutos)</b> Atividades recreativas utilizando ritmo e coordenação motora.</p>	<p>Foram utilizados passos simples de dança no ritmo da música, passo lateral com adução e abdução de pernas e elevação frontal de braços de forma unilateral, intercalando entre elevação do braço direito e esquerdo.</p>
<p><b>Parte principal (de 20 a 25 minutos)</b> Atividades para o fortalecimento muscular e de flexionamento dinâmico para todos os grupos musculares.</p>	<p>As atividades de intervenção foram realizadas por meio de circuito, sendo cronometrado um minuto em cada estação até completar os 20 minutos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Deslocamento lateral em ziguezague: o participante em pé, entre cones, deslocou-se passando em forma de "X", da esquerda para a direita.</li> <li>2- Suicídio: o participante, em pé, entre cones, deslocou-se entre um cone e outro em linha reta, da direita para a esquerda.</li> <li>3- Agachamento com bola: o participante, em posição ereta, com os braços estendidos e alinhados aos ombros à frente, segurando uma bola, realizou flexão de joelhos a 90°.</li> <li>4- Flexão de braço com elásticos: o participante, em posição ereta, apoiou um dos pés no meio do elástico e segurou suas pontas com as duas mãos, em pegada supinada na largura do tronco, com os cotovelos encostados no tronco e totalmente estendidos. A partir da fase excêntrica (cotovelos flexionados), realizou uma extensão dos cotovelos.</li> <li>5- Fortalecimento de flexores de punhos e dedos: o participante, em posição ereta, com os braços estendidos e segurando uma bolinha em cada mão, apertou-as.</li> <li>6- Fortalecimento de adutores: estimulados com caminhada utilizando bola entre os joelhos e os tornozelos: o participante, em posição ereta, com os joelhos semiflexionados, segurou uma bola média entre os joelhos e realizou uma caminhada de pequenos passos equilibrando tal objeto.</li> </ol>

	<p>7- Agachamento dinâmico: o participante, em posição ereta, realizou flexão de joelhos a 90°.</p> <p>8- Elevação lateral (membro superior) com elásticos: em posição ereta, o participante apoiou um dos pés no meio do elástico e segurou suas pontas com as duas mãos ao lado do tronco, com braços estendidos. Então, realizou abdução e adução até a linha do ombro.</p>
<b>Parte final (de 5 a 10 minutos)</b> Exercícios de alongamentos e volta à calma.	Foi realizado um exercício de alongamento estático para cada agrupamento muscular. A intensidade da execução dos exercícios foi submáxima.
<b>Materiais utilizados</b>	Bolas suíças, bastões de madeira, elásticos, bolas de borracha, arcos, cones, cordas e música.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Borsoi et al., 2019.

É sempre importante observar as limitações dos idosos e destacar que cada sujeito deve cumprir as atividades de acordo com o seu limite. Para isso, pode ser utilizada a escala de percepção subjetiva de esforço (BORG, 2000). Sugere-se que os idosos realizem as atividades mantendo o índice de esforço no nível entre pouco intenso e intenso (de 13 a 15 pontos na escala).

**1. Parte inicial (de 5 a 10 minutos):** enfatiza-se a realização de exercícios de aquecimento por meio de atividades lúdicas. O objetivo é, além da preparar para a prática do exercício físico (diminuindo o risco de lesão), proporcionar momentos de descontração, convívio social e vivências motoras (LAUX; CORAZZA; ANDRADE, 2018).

**2. Parte principal (de 20 a 25 minutos):** o principal objetivo atribuído a essa parte da aula é melhorar os índices de força e flexibilidade dos idosos. Destaca-se que não são somente esses fatores que estarão incluídos na parte principal, e sim, por exemplo, atividades coordenativas que desenvolvam as capacidades físicas alvo também devem ser utilizadas. Pode-se recorrer a exercícios isométricos e dinâmicos para o reforço muscular, lembrando-se de mesclar os métodos e de sempre pensar no objetivo específico da aula e do programa. No treinamento de flexibilidade com exercícios de flexionamento, o profissional de Educação Física deve observar a intensidade, já que, para desenvolver a flexibilidade, é necessário que os exercícios sejam mantidos com uma intensidade de trabalho máxima, um grande desconforto, mas sem sentir dor (DANTAS, 1999). Destaca-se que idosos, geralmente, necessitam mais de força muscular do que flexibilidade. Portanto, uma avaliação específica pode auxiliar na dosagem do treino.

**3. Parte final (de 5 a 10 minutos):** nessa parte da aula, o objetivo é diminuir a frequência cardíaca e proporcionar um momento em que o idoso relaxe, com exercícios de relaxamento ou de alongamento. Os exercícios de relaxamento vão desde a respiração até a meditação e a massagem. Nos exercícios de alongamentos, deve-se recordar a diferença entre alongamento e flexionamento. Então, nesse momento, para alongar os músculos, deve-se utilizar uma intensidade de trabalho submáximo, na qual o sujeito sente um pequeno desconforto durante a execução do exercício (DANTAS, 1999).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES SOBRE A (RE)APLICAÇÃO**

Ao serem desenvolvidos exercícios físicos para idosos, deve-se considerar alguns aspectos importantes, tais como o ensino e a utilização da escala percepção subjetiva de esforço para controle das cargas, a não utilização de palavras no diminutivo (como “agora pegue o pezinho”), o cuidado com a superfície na qual acontecerá o treinamento (evitando as que possam interferir no equilíbrio dos participantes) e a periodização / o planejamento, enfatizando o objetivo alvo do sujeito ou grupo de idosos.

Outros elementos também são primordiais para garantir a motivação durante as aulas, entre eles estão o uso de música, mesclando as atuais com as da juventude dos participantes, e o uso da ludicidade e de materiais diferentes e coloridos, de modo a não tornar a sessão de treinamento maçante e repetitiva.

Este ensaio foi elaborado com o intuito de auxiliar profissionais de Educação Física com ideias e um método diferente de treinamento. Salienta-se que cada professor / treinador responsável pelo programa deve escolher ou criar os exercícios e as atividades a serem realizadas. O Pefi é um programa constituído de atividades ou exercícios físicos e, segundo a Lei n. 9.9696, de 1º de setembro de 1998, deve ser elaborado, aplicado, avaliado, executado e supervisionado por profissionais de Educação Física (BRASIL, 1998).

Silva (2017, p. 24), com base no Conselho Federal de Educação Física (Confef), aborda que o profissional, ao intervir na área da saúde, precisa estar apto para:

- aferir e interpretar os resultados de respostas fisiológicas durante o repouso e durante o exercício;
- coletar dados e interpretar informações relacionadas com a prontidão para a atividade física;
- aplicar escalas de percepção subjetiva do esforço;
- manusear equipamentos utilizados em programas de exercício físico e equipamentos usados para a avaliação de parâmetros fisiológicos específicos;
- conhecer, aplicar e interpretar testes de laboratório e de campo utilizados em avaliação física;
- realizar testes de avaliação postural e de avaliação antropométrica; prescrever exercícios físicos baseados em testes de aptidão física, desempenho motor específico, avaliação postural, índices antropométricos e na percepção subjetiva de esforço;
- trabalhar em equipe multiprofissional.

Os benefícios da proposta do Pefi estão relacionados aos aspectos físicos dos idosos, como a melhora de capacidades físicas básicas, entre elas a flexibilidade e a força muscular. Essas capacidades são importantes para a execução de atividades diárias e a qualidade de vida dos indivíduos (NÓBREGA et al., 1999). Outro benefício é a manutenção do vigor após a intervenção, além de não aumentar a fadiga percebida pelos idosos (BORSOI et al., 2019).

Com base nos pressupostos teóricos e no relato de experiência, considera-se que, para ter sucesso, ações no estilo do Pefi devem receber investimentos de instituições privadas, públicas e comunitárias. Além disso, é essencial que o programa seja constantemente avaliado, divulgado e que o planejamento das atividades a serem desenvolvidas respeite as características da região e do público-alvo.

## REFERÊNCIAS

ANDREAZZI, I. M. et al. Exame pré-participação esportiva e o par-q, em praticantes de academias. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 272-276, jul.-ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1517-869220162204158121>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

BORG, G. **Escalas de Borg para dor e esforço percebido**. São Paulo:

Manole, 2000.

BORSOI, E. et al. Estado de humor de idosas durante a prática de exercício físico em diversas condições ambientais. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, Uninove, v. 18, n. 1, p. 125-131, jan.-mar. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao>>. Acesso em: 9 abr. \_\_\_\_\_, 2015.

CARVALHO, J. A. M.; GARCIA, R. A. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 724-733, maio-jun. 2003.

DANTAS, E. H. M. **Flexibilidade**: alongamento e flexibilidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Shape, 1999.

HARDY, C. J.; REJESKI, W. J. Not what, but how one feels: the measurement of affect during exercise. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, NASPSPA, v. 11, n. 3, p. 304-317, set. 1989.

LAUX, R. C. et al. Estado nutricional dos participantes do programa universidade da melhor idade do município de Chapecó-SC. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM SAÚDE, 3. **Anais...** 2015, Ijuí. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015. v. 3. p. 42-43.

LAUX, R. C.; CORAZZA, S. T.; ANDRADE, A. Workplace physical activity program: an intervention proposal. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 238-242, maio-jun. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-86922018000300238&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922018000300238&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 mar. 2019.

NÓBREGA, A. C. L. et al. Posicionamento oficial da Sociedade Brasileira



de Medicina do Esporte e da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia: atividade física e saúde no idoso. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 6, p. 207-211, nov.-dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbme/v5n6/v5n6a02.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

SILVA, F. M. (Org.). **Recomendações sobre condutas e procedimentos do profissional de educação física na atenção básica à saúde**. 5. ed. Rio de Janeiro: Confef, 2017. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2363.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

TOFFOLO, S. M.; FALER, C. S.; LAUX, R. C. Uma experiência da Universidade da Melhor Idade de Chapecó. In: FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DE PROJETOS DA TERCEIRA IDADE, 15.; ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DA TERCEIRA IDADE DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 14. **Anais...** Florianópolis: NETI/UFSC, 2017.

VERAS, R. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, USP, v. 43, n. 3, p. 548-554, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43n3/224.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

# AVALIAÇÃO DE FORÇA PALMAR EM INDIVÍDUOS DE 9 A 11 ANOS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE SEXOS

Alice de Souza<sup>1</sup>

Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)

## RESUMO

O propósito deste estudo foi mensurar a força de preensão palmar em uma amostra de 42 crianças de uma escola pública do sul de Santa Catarina e comparar os resultados dos meninos (N=22) com os das meninas (N=20), para observar se o sexo influencia no desenvolvimento da força muscular entre indivíduos de 9 a 11 anos de idade. Para a mensuração da força, foi utilizado um dinamômetro manual digital que avalia a força de preensão da musculatura palmar. Analisando os resultados, as meninas se sobressaíram em relação à força máxima, quando se observou uma diferença de 6,8 kgf em relação aos resultados dos meninos. Elas também se destacaram ao serem classificadas como “Forte”. De forma geral, a força de preensão palmar média das crianças foi de 18,45 kgf, com um desvio padrão de  $\pm 3,36$ . Apesar desses resultados, os meninos apresentaram força de preensão palmar média um pouco maior a das meninas, totalizando uma diferença de apenas 0,68 kgf. Portanto, de acordo com este estudo, constatou-se que, nessa faixa etária, o sexo é pouco influenciável em relação ao desenvolvimento da força. Visto que esse aspecto é muito importante para a promoção da saúde e qualidade de vida, concluiu-se que é essencial sua inclusão nos planos de aula e nos programas da disciplina de Educação Física.

**Palavras-chave:** Força. Crianças. Dinamômetro.

## INTRODUÇÃO

Para Braga (2007, p. 5),

[...] a força é das capacidades motoras a mais importante para o movimento. Visto que não há movimento em que a mesma não se faça presente. Desta forma, a força se torna importante para as atividades competitivas e recreativas [...].

---

<sup>1</sup> Contato: aliceprofedf@gmail.com.

Sendo assim, é impossível dissociar esse aspecto das aulas de Educação Física, já que esta trabalha conteúdos como jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas, que necessitam de um bom desempenho motor. Um aspecto motor que deve ser desenvolvido nessas fases é a força muscular, pois é uma capacidade física imprescindível para a realização de atividades diárias básicas a aquelas que exigem maior desempenho.

O treinamento de força (TF) vem para contribuir com esses ganhos, pois com a prática do TF há um ganho de resistência, além da melhora do sistema cardiovascular, fortalecimento das articulações, aumento da densidade óssea, potência e força máxima (FLECK; SIMÃO, 2008, p. 254).

Uma maneira de desenvolver essa capacidade é com atividades proporcionadas nas aulas de Educação Física, porém, na maioria dos casos, isso não ocorre, pois muitos professores sentem receio quanto a trabalhar força com crianças por ser um assunto pouco abordado, como aponta Fonseca (2012, p. 3): “É nas aulas de Educação Física que se notam as dificuldades sentidas pelos alunos na realização de exercícios devido à sua fraca aptidão física, sendo a força uma das capacidades motoras com maior déficit”.

Segundo Magalhães et al. (2001, p. 13), “[...] a resistência, tarefas específicas, idade, sexo e diferentes funções específicas poderão induzir diferentes padrões de desenvolvimento da força muscular”. No estudo feito por Ferreira et al. (2009, p. 94), é dito que “[...] comparando os resultados pelas variáveis sexo e dominância, o masculino apresentou valores maiores, tendo diferença significativa em relação ao feminino”. Já na revisão bibliográfica de Moura et al. (2008, p. 293), foi concluído que “[...] os resultados observados indicam que os meninos têm maior força de preensão do que as meninas, principalmente após 11 anos de idade”.

Tendo em vista essas informações, o propósito deste trabalho foi mensurar a força de preensão máxima, por meio de um dinamômetro manual digital, seguido da comparação dos resultados obtidos dos meninos e das meninas, para observar se o sexo é um fator influenciável no decorrer do desenvolvimento. Afinal, “[...] O estabelecimento de índices de desempenho motor, nesses períodos, poderá contribuir de forma decisiva na tentativa de promoção da saúde coletiva” (GUEDES; BARBANTI, 1995, p. 3).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi composto por uma amostra de 42 crianças, sendo 20 do sexo feminino e 22 do masculino, recrutadas de uma escola pública de uma cidade do sul de Santa Catarina, com idade entre 9 e 11 anos. Elas devolveram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos responsáveis (Apêndice A), com a autorização da diretora da escola para a realização da pesquisa.

Foi realizado um estudo de campo, com abordagem quantitativa, utilizando um dinamômetro manual digital da marca E.CLEAR, modelo EH 101, confeccionado em plástico de alta resistência, o qual suporta até 90 quilos. Esse instrumento não oferece riscos à amostra e avalia a força de preensão da musculatura palmar. Para a realização das análises estatísticas dos dados, foi utilizado o programa IBM® SPSS® Statistics Base.

A mão foi escolhida como meio de análise, pois

Os movimentos realizados pela mão como transporte, preensão e manipulação de objetos são essenciais à vida diária. A complexidade dessa estrutura lhe confere características peculiares em relação a sua habilidade, como controle da força e da precisão conforme exigência de execução (ESTEVES et al., 2005, p. 69).

É válido destacar que as amostras utilizaram a mão dominante para a avaliação, pois alguns estudos mostram que “[...] a força da mão dominante é aproximadamente 10% maior do que a mão não dominante” (CROSBY et al., 1994 apud FERNANDES; MARINS, 2011, p. 572).

Para a mensuração das medidas, seguiu-se a recomendação da Sociedade Brasileira de Terapeutas da Mão e do Membro Superior: o indivíduo fica sentado, com o ombro levemente aduzido e em rotação neutra, o cotovelo fletido em ângulo reto, o antebraço e o punho mantidos neutros, o polegar posicionado em discreta flexão interfalângica, sendo registrado o resultado em quilogramas-força (kgf).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teve o objetivo de mensurar a força de preensão palmar, por meio do dinamômetro manual digital. Após isso, comparou-se os resultados de acordo com o sexo em uma amostra de 42 crianças de uma

escola pública do sul de Santa Catarina, sendo 20 do sexo feminino e 22 do masculino (Tabela 1).

Tabela 1 – Força máxima e força mínima, de acordo com o sexo.

	Força máxima (kgf)	Força mínima (kgf)
<b>Feminino</b>	29,0	12,0
<b>Masculino</b>	22,2	13,0

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Com base na Tabela 1, pode-se perceber que o sexo feminino apresentou uma força máxima de 29,0 kgf, constando uma diferença de 6,8 kgf referente ao do masculino, que apresentou uma força máxima de 22,2 kgf. Com relação à força mínima, os meninos se sobressaíram com o resultado de 13,0 kgf; já as meninas, 12,0 kgf, tendo uma diferença de apenas 1,0 kgf.

Segundo o manual de instruções do Dinamômetro E.CLEAR, há uma classificação de status físico de acordo com os resultados dos testes (Tabela 2).

Tabela 2 – Status físico\*.

	Fraco (Kgf)	Normal (Kgf)	Forte (Kgf)
<b>Feminino</b>	<11,8	11,8 – 21,6	>21,6
<b>Masculino</b>	<12,6	12,6 – 22,4	>22,4

Fonte: Elaborada pela autora, 2019. \*A balança poderá apresentar uma variação de 1% para mais ou para menos na pesagem.

Levando em conta essa classificação, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 3 – Classificação quanto ao resultado.

	Fraco	Normal	Forte	Total
<b>Feminino</b>	00	15	05	20
<b>Masculino</b>	00	22	00	22

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

De acordo com a Tabela 2, foi possível observar que as meninas apresentaram maior frequência quando classificadas como “Forte”; quando classificadas como “Normal”, os meninos apresentaram maior frequência. Conforme observações feitas nos levantamentos bibliográficos, pode-se concluir que a participação de crianças em programas de treinamento resistido ou de força dá a elas a oportunidade de melhorarem a saúde e a qualidade de vida (MACHADO FILHO, 2012). Tendo em vista a promoção da saúde, cabe ressaltar que, felizmente, nenhuma criança foi classificada como “Fraca”.

De forma geral, a força de preensão palmar média das crianças foi de 18,45 kgf, com um desvio padrão de  $\pm 3,36$ . Correspondendo a um dos objetivos propostos, foi comparada a força de preensão palmar de acordo com o sexo, para saber se esse fator influencia nos resultados desse aspecto entre os indivíduos de 9 a 11 anos. Apresentaram-se os seguintes resultados:

Tabela 4 – Força de preensão palmar média, de acordo com o sexo.

	Média (kgf)	Desvio padrão
Feminino	18,09	$\pm 4,09$
Masculino	18,77	$\pm 2,58$

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Tendo como referência a Tabela 4, pode-se perceber que a média de força de preensão palmar de acordo com o sexo apresentou uma variação mínima, constando uma diferença de apenas 0,68 kgf do sexo masculino, em relação ao resultado do feminino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o intuito de mensurar a força de preensão palmar e, com esse objetivo, comparar os resultados do sexo masculino com os resultados do feminino, para observar se esse fator influencia no desenvolvimento da força muscular entre indivíduos de 9 a 11 anos de idade.

O estudo mostrou que as meninas apresentaram uma força máxima superior à dos meninos, totalizando uma diferença de 6,8 kgf. Também se destacaram quando classificadas como “Forte”, em que cinco delas

alcançaram mais de 21,6 kgf; já os meninos, foram maioria quando classificados como “Normal” (N=22).

Atendendo ao objetivo de comparar a força média de preensão palmar em relação ao sexo, constatou-se que a diferença foi mínima. Por fim, de acordo com a pesquisa, foi considerado que a força de preensão da musculatura palmar não sofre influência do sexo em indivíduos que estão nessa faixa etária (ver a relação total no Apêndice 2).

Visto que a força é um aspecto importante na promoção da saúde e qualidade de vida, destaca-se que

[...] o trabalho de desenvolvimento da força deve sempre ser incluído nas aulas de Educação Física, fazendo parte do planejamento das aulas, unidades didáticas e etapas, para que a que estimulação do aluno seja contínua (FONSECA, 2012, p. 29).

## BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, I. M.; BRANDÃO, M. C. Forças de preensão palmar e da pinça digital. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE TERAPEUTAS DA MÃO. **Recomendações para avaliação do membro superior**. 2. ed. São Paulo: SBTM, 2005. p. 38-41.

BRAGA, F. C. C. **Desenvolvimento de força em crianças e jovens nas aulas de educação física**. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12164/000624450.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ESTEVES, A. C. et al. Força de preensão, lateralidade, sexo e características antropométricas da mão de crianças em idade escolar. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, UFSC, v. 7, n. 2, p. 69-75, 2005.

FERNANDES, A. A.; MARINS, J. C. B. Teste de força de preensão manual: análise metodológica e dados normativos em atletas. **Revista Fisioterapia e Movimento**, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 567-578, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fm/v24n3/21.pdf>>. Acesso em:

24 jun. 2019.

FERREIRA, A. C. C. et al. Força de preensão palmar e pinças em indivíduos saudáveis entre 6 e 19 anos. *Revista Acta Ortopédica Brasileira*, São Paulo, v. 19, n. 2, ano 6, p. 92-97, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aob/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FLECK, S.; SIMÃO, R. **Força**: princípios metodológicos para o treinamento. São Paulo: Phorte, 2008.

FONSECA, T. C. R. **Desenvolvimento da força nas aulas de educação física**. Relatório de estágio (Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário) – Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: ULHT, 2012. Disponível em: <[http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3711/Teresa\\_Fonseca\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1](http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3711/Teresa_Fonseca_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 24 jun. 2019.

GUEDES, D. P.; BARBANTI, V. Desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 37-50, 1995. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/desempenho-motor-criancas-adolescentes>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

MACHADO FILHO, R. Programa de treinamento de força em crianças e adolescentes. **Revista EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 16, n. 164, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd164/programa-de-treinamento-de-forca.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

MAGALHÃES, J. et al. Avaliação isocinética da força muscular de atletas em função do desporto praticado, idade, sexo e posições específicas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, Universidade do Porto, v. 1, n. 2, p. 13-21, maio-ago. 2001. Disponível em: <[http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.1\\_nr.2/03.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.2/03.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2019.

MOURA et al. Força de preensão palmar em crianças e adolescentes saudáveis. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 290-294, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v26n3/14.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando seu(sua) filho(a) para participar de uma pesquisa. Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo a realização de um artigo científico. Será utilizado como instrumento de coleta de dados um dinamômetro (aparelho que mede a força de prensão manual). O estudo será realizado nas dependências da Escola de Educação Básica Hilário Pescador, no dia 16 de novembro (segunda-feira), às 13 horas e 30 minutos.

A identidade de seu(sua) filho(a) será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número. Como não se trata de um procedimento invasivo, o estudo não apresenta nenhum risco ao(à) seu(sua) filho(a).

A(s) pessoa(s) que realizará(ão) a pesquisa será(ão) estudante(s) do curso de Educação Física, do Centro Universitário Barriga Verde (Unibave), da cidade de Orleans. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para a produção de um artigo científico.

Caso aceite, assine no fim deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Agradecemos desde já sua atenção!

Pesquisadores responsáveis: Alice de Souza, Giovana Giordani, Tatiane Santana e Simone Saiber. Em caso de dúvida, ligue para (48) 99929 - 6901.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que meu (minha) filho(a) participe do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Orleans, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B**

Tabela 5 - Dados coletados

<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORÇA DE PREENSÃO PALMAR</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
Feminino	10	15,4	Normal
Feminino	10	12,0	Normal
Feminino	10	14,6	Normal
Feminino	10	18,0	Normal
Feminino	10	12,5	Normal
Feminino	09	16,5	Normal
Feminino	09	18,0	Normal
Feminino	09	18,5	Normal
Feminino	10	15,6	Normal
Feminino	09	14,9	Normal
Feminino	09	21,9	Forte
Feminino	10	16,6	Normal
Feminino	09	17,6	Normal
Feminino	09	19,7	Normal
Feminino	09	17,8	Normal
Feminino	10	15,2	Normal
Feminino	10	29,0	Forte
Feminino	10	22,4	Forte
Feminino	10	23,7	Forte
Feminino	10	22,0	Forte
Masculino	10	21,5	Normal
Masculino	09	20,1	Normal
Masculino	10	22,1	Normal
Masculino	10	20,5	Normal
Masculino	10	13,0	Normal
Masculino	09	15,5	Normal
Masculino	10	18,3	Normal
Masculino	10	18,8	Normal
Masculino	10	17,1	Normal
Masculino	09	17,0	Normal
Masculino	10	15,7	Normal
Masculino	10	19,7	Normal
Masculino	09	20,5	Normal
Masculino	10	18,6	Normal
Masculino	10	18,6	Normal
Masculino	11	21,7	Normal
Masculino	10	21,7	Normal
Masculino	11	20,1	Normal
Masculino	10	17,5	Normal
Masculino	10	18,7	Normal
Masculino	10	14,2	Normal
Masculino	10	22,2	Normal

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.



# DANÇA SOBRE RODAS: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA INCLUSÃO

**Luciane Valério<sup>1</sup>**

Universidade do Contestado (UnC) – Campus Mafra.

**Emanuel Kulka**

Universidade do Contestado (UnC) – Campus Mafra.

**Clarice Gaudêncio**

Universidade do Contestado (UnC) – Campus Mafra.

**Daniel Rogério Petreça**

Universidade do Contestado (UnC) – Campus Mafra.

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Atualmente, estima-se que mais de um bilhão de pessoas convivem com alguma forma de deficiência, entre as quais cerca de 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis em todo o mundo (OMS, 2012). De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), cujos dados foram obtidos por meio de coletas domiciliares entre agosto de 2013 e fevereiro de 2014, no Brasil a prevalência de deficiência autorreferida foi de 6,2%, ou seja, 12,4 milhões de pessoas (MALTA et al., 2016). O estudo revelou que a prevalência de deficiência física foi de 1,3%, sendo que a deficiência visual foi a mais prevalente, chegando a 3,6%, e a deficiência adquirida foi maior em relação à de nascença (exceto intelectual) (MALTA et al., 2016).

No Brasil, a legislação define deficiência como sendo a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999). Em 2015, foi sancionada a Lei n. 13.146/2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O artigo 2º da lei supracitada considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade, impedindo que atue com igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

<sup>1</sup> Contato: [luciane@unc.br](mailto:luciane@unc.br).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (BRASIL, 2015). Porém, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012), muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação e oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam e sofrem com a exclusão das atividades da vida cotidiana.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2011), em média a deficiência aumenta o custo de vida em cerca de um terço da renda, e completar o ensino primário é um desafio para essas pessoas: enquanto 60% de crianças com deficiência completam essa etapa dos estudos nos países desenvolvidos, cerca de 38,5% concluem nos países em desenvolvimento. Além disso, existem inúmeras desigualdades no acesso à reabilitação, e em países subdesenvolvidos apenas 3% das pessoas que necessitam de cuidados recebem algum tipo desse serviço (OMS, 2002) e 50% conseguem pagar por serviços de saúde (ONU, 2011).

A participação de pessoas com deficiência na sociedade é um parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população (ONU, 2006). Habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Mazzotta e D'Antino (2011) afirmam que a inclusão se caracteriza como a participação ativa nos vários grupos de convivência social, porém a acessibilidade não é somente a possibilidade de entrar em um ambiente, mas também é o direito de participar ativamente na sociedade. A pessoa com deficiência tem direito de ser integrada nos diferentes segmentos, tais como cultura, lazer, esporte, educação e trabalho, pois é incluída socialmente como todos os outros (BARROZO et al., 2012).

Entretanto, ocorre, em muitos casos, uma privação à liberdade e à equidade nas relações sociais fundamentais à condição de ser humano (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011). Dessa forma, esporte, cultura e lazer vão além da promoção da qualidade de vida ou do bem-estar: são meios pelos quais o sujeito se desenvolve e exerce sua cidadania, além de se apropriar do seu espaço físico e social (BARROZO et al., 2012).

A universidade pode ser um campo fértil para o desenvolvimento de ações para pessoas com deficiência por meio do tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. No ensino, conteúdos programáticos

envolvendo pessoas com deficiências devem ser discutidos nas disciplinas e pesquisas devem ser formuladas, a fim de avançar as questões e produzir conhecimentos inerentes à área. Porém, talvez seja na extensão universitária a maior contribuição para a inclusão, pois está relacionada à elaboração da práxis, em que os saberes teóricos se difundem com a vivência prática (SERRANO, 2013). Ela é considerada um processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico, que promove a responsabilidade social, por meio da troca de conhecimentos entre a universidade e a sociedade (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012).

Para tanto, os cursos de Ensino Superior podem e devem realizar trabalhos com pessoas com deficiência: por exemplo, o de Educação Física, pela sua natureza de desenvolvimento, pode desenvolver ações ligadas à qualidade e ao estilo de vida, à atividade física, aos esportes, à cultura e à dança.

A dança pode ser um meio a ser explorado em pessoas com deficiência, pois tem representatividade social, ou seja, tem sentidos e, ao mesmo tempo, determina e gera outros sentidos para a dança e a deficiência (SANTOS; GUTIERREZ; ROBLE, 2018). Segundo Alves et al. (2012), ela pode ser um meio das pessoas com deficiência conviver em sociedade, podendo ser reconhecida como elemento de equilíbrio de transformação pessoal e social. No entanto, são identificadas dificuldades na implementação de projetos de dança para esse público em decorrência de alguns fatores, como: não ser uma modalidade que faz parte da cultura brasileira (BARRETO, 2018); terem poucas pessoas que dominam as técnicas e as praticam; haver dificuldades de disseminação e fortalecimento da dança em cadeira de rodas, especialmente por fatores financeiros.

Assim, neste artigo será apresentado um projeto de dança, desenvolvido no ambiente universitário para pessoas com deficiência, intitulado “Dança sobre Rodas”. Esse projeto está inserido em um contexto de saúde e reabilitação física e social, possibilitando a articulação entre os diversos setores do governo e a efetiva participação da sociedade (civil e acadêmica). Além disso, proporciona a criação de ambientes favoráveis, a fim de ser criada a adoção de hábitos saudáveis, tanto para as pessoas com deficiência quanto para aqueles com as quais elas convivem, além de buscar a formação de profissionais.

## **OBJETIVO**

O objetivo deste artigo é relatar a experiência do Projeto Dança sobre Rodas do Núcleo de Educação Física da UnC, Campus Mafra, como meio de inclusão social e desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão universitária.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A DANÇA PARA CADEIRANTES**

A dança cria um diálogo entre as pessoas, indo além das barreiras da comunicação, e tem auferido influência positiva na capacidade funcional e independência nas atividades diárias, permitindo uma maior autonomia (MACHADO et al., 2018). Participantes de dança com deficiência têm relatado benefícios físicos, que geram transformação, como: superação, criação de vínculos afetivos, autoestima e autoconfiança (SANTOS, 2018).

A dança para cadeirantes teve sua origem na Europa na década de 1960 (OLIVEIRA et al., 2018). No Brasil, desde o seu surgimento, nos anos 1990, a dança para pessoas com deficiência tem ganhado visibilidade e atraído um crescente interesse de profissionais (VENDRAMIN, 2013). Em 2001, surgiu a Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCR) – órgão que regulamenta todas as competições da modalidade (FERREIRA, 2009).

Existem duas vertentes de dança para cadeirantes: a recreativa e a competitiva (RIED; FERREIRA; TOLOCKA, 2003) e modalidades diferentes, como: combinada (uma pessoa em cadeira de rodas dançando com uma pessoa sem deficiência); dupla (duas pessoas em cadeira de rodas dançando juntas); grupo (apenas com usuários de cadeira de rodas, ou mistos, com parceiros sem deficiência, em coreografias estruturadas ou livres); individual (a pessoa em cadeira de rodas sozinha), em diversos estilos musicais (SHIMOSAKAI, 2011).

### **O PROJETO DANÇA SOBRE RODAS**

O Projeto Dança sobre Rodas foi criado em 2018 e tem como objetivo geral proporcionar às pessoas com deficiência possibilidades de viver e ampliar as emoções e as percepções do próprio corpo, o bem-

-estar, a inclusão social e a melhora da qualidade de vida. Já seus objetivos específicos incluem: proporcionar a dança para pessoas com deficiência como um direito de acesso à arte, como prática de atividade física e exercício de cidadania; melhorar e promover a saúde física e mental dos cadeirantes e andantes; melhorar a autoestima, por meio da valorização e das potencialidades individuais; incentivar o estudo do tema Dança sobre Rodas na produção de conhecimento, por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs); inserir o tema no ensino e na extensão universitária; promover atividades de conscientização corporal, ritmo, liberdade de expressão e interação com o grupo; conscientizar indivíduos para a inclusão; capacitar profissionais que trabalharão com essas pessoas.

Atualmente, atende cerca de 30 pessoas, entre elas familiares, acompanhantes, acadêmicos, egressos e pessoas com deficiência. A coreógrafa é a professora do curso de Educação Física, e o corpo coreógrafo é composto em média por 14 bailarinos, sendo sete pessoas com deficiência e sete alunos e egressos do curso de Educação Física da UnC.

Desde o início do projeto, as avaliações fisioterápica e física são realizadas sob acompanhamento de professores e alunos dos cursos de Fisioterapia e Educação Física. As sessões de dança ocorrem uma vez na semana, das 19h às 22h, tendo como local o Centro Poliesportivo Professor Eduardo Nassif. As atividades são gratuitas.

Nas aulas de dança, são desenvolvidos exercícios de alongamento, atividades de consciência corporal, atividades rítmicas das diversas culturas e aulas coreografadas para apresentações, respeitando as limitações físicas de cada participante. Há uma variedade de produções coreográficas, que podem apresentar (ou não) temas relacionados e basear sua pesquisa corporal na deficiência. Segundo Vendramin (2013), o fato de apresentarem dançarinos com deficiência não significa que a performance esteja intrinsecamente relacionada à deficiência e isso é aplicado no projeto.

Também é comum, na dança em cadeira de rodas, a presença de um andante e um cadeirante (Figura 1), sendo que o andante é fundamental na integração social do deficiente. Para melhor atender e tornar as aulas mais seguras e eficazes, o projeto dispõe do auxílio de cinco egressas do curso de Educação Física, as quais auxiliam no processo. Esse fato se torna muito interessante, pois o deficiente tem contato direto com



o andante e vice-versa, proporcionando uma relação mútua, na qual a arte toma o lugar do preconceito que esse deficiente poderia sofrer fora daquela situação – portanto, colabora para a sua autoestima.

Os integrantes com deficiência são crianças, adolescentes e adultos residentes do município catarinense de Mafra, tendo laudos como: mielo-ningocele, espinha bífida, bexiga neurogênica e hidrocefalia, paraplegia causada por paralisia infantil, lesão parcial da medula T6 até a T9, traumatismo crânio encefálico, deficiência visual e física.

## **FESTIVAL DE DANÇA SOBRE RODAS**

Como produção final, a coordenação do projeto desenvolveu um festival de dança, a fim de apresentar as coreografias trabalhadas durante a temporada. Com um público presente de aproximadamente 250 pessoas, participaram do evento, além do Dança sobre Rodas, escolas de dança, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) dos municípios de Mafra e Rio Negro-PR e alunos do curso de Educação Física. Para assistir à apresentação, confira o link: <<https://photos.app.goo.gl/w54awd-46qmsFGV8u5>> ou o QR-Code disponível na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Momento do festival de Dança sobre Rodas.



Fonte: Emanuel Kulka.

## **RESULTADOS**

### **ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Por meio da vivência e experiência prática no Projeto Dança sobre Rodas, é possível estabelecer a universidade como local para o desenvolvimento de ações dessa natureza. Além de oportunizar aos cadeirantes e aos egressos a prática da dança, pode-se proporcionar o envolvimento

da instituição com a comunidade e preparar alunos para atuação nesse contexto de trabalho.

No ensino, ele vem sendo abordado em disciplinas, como: atividades rítmicas, dança, atividade motora adaptada e atividade física para grupos especiais. Além disso, vêm sendo desenvolvidas pesquisas de iniciação científica por meio de TCCs. Por fim, ele é um estreitamento entre a universidade e a comunidade por meio da extensão. No projeto, a comunidade pode participar de forma gratuita, interagindo com o ambiente universitário.

## FÍSICOS E SOCIAIS

A dança em cadeira de rodas desenvolve diversas valências físicas nos praticantes. Esse é um fato que merece uma atenção especial, pois os deficientes, por não terem movimentos de membros inferiores, trabalham outros segmentos corporais, preparando o indivíduo para as ações da vida diárias. Além disso, melhoras sociais e de autoestima são observadas por meio dos relatos dos alunos:

- Cadeirante

[...] me sinto muito feliz com a dança. A dança me trouxe muitas evoluções que eu não tinha. A dança me faz muito bem, tanto para o meu corpo e mente. Assim, estou ocupando minha mente e me movimentando. Esse tipo de projeto é maravilhoso. Agradeço a oportunidade de poder estar participando.

- Acompanhante de um integrante deficiente visual

[...] veio questionamento como um deficiente visual fazer dança. [...] Tudo é possível com garra e determinação. Na primeira aula, ele veio para casa encantado com a dança. Aflorou os seus sentimentos. Foi possível pensar em realizações de sonhos que pareciam impossíveis.

- Mãe de um cadeirante

[...] a princípio, achei que meu filho não iria se adaptar pelo motivo da mobilidade dele e também por causa do gênio dele, é um pouco nervoso. Para minha surpresa, ele gostou muito e fez tudo ao seu alcance para acompanhar. O projeto me ajudou também, emocionou pessoas, fez muita gente chorar. Ele se sente muito bem, fica alegre, contente. Mostra que não somos nada sozinhos, precisamos das pessoas, e os cadeirantes e andantes são pessoas iluminadas.

- Egressa participante do grupo

Sempre trabalhei com dança na escola. Estou muito realizada e satisfeita com a evolução do grupo, pois são momentos de superação para todos nós. Somos um grupo de pessoas entusiasmadas em dançar e ser feliz. Estou muito feliz em poder participar desse projeto, pois amo dançar e acredito que é uma das melhores maneiras de manter nossa qualidade de vida.

- Mãe de uma cadeirante

[...] adora dançar, acha muito legal, tem um bom desenvolvimento, decorou todas as coreografias. É muito lindo e emocionante. Tenho muita gratidão por ela fazer parte desse projeto, pois é difícil ter atividades voltadas aos deficientes.

- Cadeirante

[...] O Projeto Dança sobre Rodas entrou em minha vida no momento que eu procurava o que fazer me distrair, me movimentar. O projeto mudou um pouco a minha rotina, virei bailarina sobre rodas. Fico feliz quando eu e meus amigos dançamos e emocionamos as pessoas que nos assistem. Então, só tenho a agradecer por tanto carinho e dedicação de todos. Muito obrigada de coração.

## APRESENTAÇÕES

O Grupo Dança sobre Rodas tem recebido inúmeros convites para apresentações em escolas, festivais de dança e eventos na região, o que possibilita a divulgação do projeto e a conscientização da importância da inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Dança sobre Rodas pode ser um meio para formação acadêmica de profissionais para atuação com pessoas com deficiência. Além disso, proporciona uma oportunidade de incluir e interagir a instituição de ensino e a comunidade por meio do ensino, pesquisa e extensão universitária, oferecendo atividades físicas, de lazer e cultura para esse público.

Projetos como esse podem, por meio de expressões e manifestações artísticas, proporcionar possibilidades reais de vivência e ampliação de emoções e percepções do próprio corpo. Verificou-se a quebra de barreiras de preconceito e a satisfação dos bailarinos. Ao tratar uma pessoa com deficiência de forma mais humana e igualitária, ela acaba se sentindo parte do grupo, o que faz com que tenha uma vida mais

plena e feliz. Gerar essa possibilidade de troca faz da dança uma verdadeira terapia, que pode ser praticada por pessoas de todas as idades, independentemente de suas limitações.

Diante do exposto acima, verifica-se a necessidade da implementação de mais grupos de dança para pessoas com deficiência, seja por meio das universidades, escolas ou grupos de dança. A modalidade tem potencial de inclusão, além de proporcionar benefícios físicos e sociais, porém ainda precisa ser explorada e difundida.

Podem ser desenvolvidas coreografias com músicas regionais, interação entre grupos de cadeirantes e andantes e, ainda, com apoio do tratamento de reabilitação dos indivíduos com deficiência. Esforços esses que devem se pautar pela equidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. R. F. et al. Proposta metodológica de dança para crianças com deficiência intelectual. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, Unicamp, v. 10, n. 3, p. 101-112, set.-dez. 2012.

BARRETO, M. A. Dificuldades de implantação e desenvolvimento da dança esportiva em cadeira de rodas no Brasil. **Revista da Sobama**, Marília, v. 19, n. 1, p. 73-78, jan.-jun. 2018.

BARROZO, A. F. et al. Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, Mackenzie, v. 12, n. 2, p. 16-28, 2012.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999.  
\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur**, Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

FERREIRA, E. L. **Esportes e atividades físicas inclusivas**. Niterói: Intertexto, 2009.

MACHADO, E. D. et al. Influência da dança na capacidade funcional e independência nas atividades de vida diárias de crianças e adolescentes com deficiência física. In: FÓRUM NACIONAL DE ENSINO EM FISIOTERAPIA, 28.; CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM FISIOTERAPIA, 5. **Anais...** (resumo). Campo Grande: Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia, v. 5, n. 10, supl., 2018.

MALTA, D. C. et al. Prevalência autorreferida de deficiência no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3253-3264, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, F. R. et al. Dança em cadeira de rodas: relato de experiência. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, São Paulo, Universidade Anhanguera, n. 9-10, n. 1, p. 47-50, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Doc. A/61/611**, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **A ONU e as pessoas com deficiência**. 2011. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Disability and rehabilitation: future, trends and challenges in rehabilitation**. Genebra: OMS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPCD, 2012.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras - FORPROEX**. Manaus, 2012.

RIED, B.; FERREIRA, E. L.; TOLOCKA, R. E. **Subsídios para competições oficiais de dança esportiva em cadeira de rodas**. Campinas: CBDCR, 2003.

SANTOS, R. F. **Dança e sua influência no processo de desenvolvimento da resiliência e superação em pessoas com e sem deficiência.** 2018. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas: Unicamp, 2018.

SANTOS, R. F.; GUTIERREZ, G. L.; ROBLE, O. J. Dança para pessoas com deficiência: um possível elemento de transformação pessoal e social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, UnB, jun. 2018.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, João Pessoa, UFPB, v. 13, n. 8, 2013.

SHIMOSAKAI, R. Dança em cadeira de rodas. **Turismo Adaptado**, São Paulo, 22 jan. 2011. Disponível em <<https://turismoadaptado.com.br/danca-em-cadeira-de-rodas-a-arte-em-movimento>>. Acesso em: 15 mar. 2019.



# DANÇAR A HISTÓRIA DA DANÇA: UMA PRÁTICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFEBE

**Marco Aurelio da Cruz Souza<sup>1</sup>**  
Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

**Felipe Hasse**  
Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

**Caroline Tormena**  
Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

## INTRODUÇÃO

Este estudo surge frente a uma série de questionamentos recorrentes entre os acadêmicos concluintes dos cursos de licenciatura e bacharelado de Educação Física, sendo estas as perguntas mais frequentes: “Qual o papel do acadêmico enquanto estudante de Ensino Superior?”; “Como lidar com as demandas da profissão?”; “O que tem sido feito com o conhecimento construído durante a formação acadêmica e pessoal?”. Se, por um lado, percebe-se a necessidade de avançar em termos acadêmicos para abrilhantar as futuras práticas, por outro lado, a experiência do Estágio Supervisionado I e II possibilitou o início desse processo de reflexão sobre o tipo de Educação Física que se quer desenvolver.

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Básico, deve contextualizar as práticas corporais em suas diversas formas de expressão e de significação social, que podem ser entendidas como meio de manifestar o patrimônio cultural de cada indivíduo, região ou país (BRASIL, 2017). Se a Educação Física, no contexto escolar, lida com as mais diversas práticas corporais, ela é, por conseguinte, responsável por toda a expressão corporal dos indivíduos, do trabalho e do desenvolvimento das capacidades físicas, da cultura e do corpo em sua totalidade. Sendo assim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), esse componente curricular foi enquadrado na área de linguagens, buscando respeitar as singularidades e especificidades de cada corpo e região (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017).

---

<sup>1</sup> Contato: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com.



Acredita-se que a Dança, enquanto conteúdo programático das aulas de Educação Física, pode auxiliar o desenvolvimento integral dos alunos, tendo em vista este estudo, que foi realizado pelos autores durante a Graduação. Este conteúdo possibilita que o estudante amplie seu repertório motor, social, afetivo e cognitivo, além de auxiliá-lo a valorizar as diferentes culturas existentes no Brasil. Portanto, por meio deste trabalho, será dada voz aos acadêmicos da sétima fase do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brusque (Unifebe), a fim de compreender como o conteúdo de História da Dança Ocidental é desenvolvido e quais os benefícios de estudar tal conteúdo.

A presente pesquisa tem a intenção de colaborar com todos os profissionais envolvidos no meio escolar e universitário, para que o desenvolvimento da História da Dança, no contexto da Educação Básica, possa receber maior atenção, podendo contribuir para estudos posteriores e compreensão das manifestações existentes. Este trabalho procura, igualmente, estabelecer uma relação dialética a partir da perspectiva dos acadêmicos acima citados sobre as aulas de Dança no curso de licenciatura em Educação Física da Unifebe, no qual as aulas práticas surgem como possibilidade de aprendizagem para melhorar o conhecimento teórico sobre a História da Dança no Ocidente e sua aplicabilidade no Ensino Básico.

Ressalta-se que a Dança, enquanto temática deste trabalho, abrange também aspectos como a identidade, a culturalidade e as relações culturais do aluno. Dessa forma, surge a seguinte **questão problema**: como se dá o processo de ensino-aprendizagem da História da Dança Ocidental no curso de licenciatura em Educação Física da Unifebe, no componente curricular Dança Educacional?

A partir disso, elenca-se como **objetivo geral** deste estudo: analisar o processo de ensino-aprendizagem da História da Dança Ocidental no curso de licenciatura em Educação Física da Unifebe. Já como objetivos específicos: 1) compreender a importância da História da Dança como meio de manifestação expressiva na civilização ocidental; 2) caracterizar as estratégias utilizadas para facilitar o aprendizado do estudo da História da Dança; 3) identificar a perspectiva dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da sétima fase da Unifebe sobre o processo de ensino-aprendizagem da História da Dança Ocidental.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifebe, disponível na Plafatorma Brasil, mediante o Parecer n. 2.190.347 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 71455417.2.0000.5636. Como metodologia do estudo, utilizou-se a pesquisa de campo, de caráter descritivo quanto aos objetivos, com abordagem qualitativa e de natureza básica. A amostra deste estudo foi formada pelos acadêmicos matriculados na sétima fase do curso de licenciatura em Educação Física (N=20), no componente curricular Dança Educacional. Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, realizada com cada participante da amostra do estudo, em local e horário previamente acordados. Ela foi gravada e transcrita na íntegra para a análise dos dados. Para melhor compreender o fenômeno, foram realizadas observações sistemáticas para perceber como os participantes da amostra participavam das aulas. Dessa forma, foram feitas anotações em um diário de campo e obtidos registros fotográficos. Para as análises, foram utilizadas as abordagens qualitativas, em uma perspectiva de redução fenomenológica. Os nomes utilizados são fictícios.

Este trabalho pode contribuir com apontamentos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de História da Dança no currículo dos cursos de Educação Física, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para ampliar as possibilidades da prática de Dança na escola, colaborando para o seu desenvolvimento.

## **DESENVOLVIMENTO**

Tem-se a percepção de que a Educação Física escolar está cada vez perdendo espaço na atualidade, como em alguns períodos da Educação Básica, sendo retirada dos programas curriculares. Para Barbosa (2004), isso pode ocasionar inúmeros malefícios para as crianças e os jovens, prejudicando a criatividade, interação e superação do aluno. Os conteúdos da Educação Física escolar se desenvolvem em três dimensões: das práticas dos movimentos corporais, da contextualização teórica e de princípios de valores e atitudes (BETTI, 1991).

A Dança se encaixa em inúmeras possibilidades de aprendizagem para os alunos em forma de expressões de linguagem ou simbólica. Na escola, ela é amparada por legislação própria, bem como pelos Planos Curriculares Nacionais (PCNs) e pela BNCC. Dessa forma, conquistou seu

espaço como disciplina e como conteúdo, porém vem sendo pouco trabalhada no ambiente escolar. Para tentar mudar essa perspectiva, na Unifebe, na disciplina Dança Educacional, é desenvolvida uma prática na qual os acadêmicos conhecem a História da Dança no Ocidente na prática, ou seja, dançando.

Para que se perceba a Dança como produto social relacionado diretamente à intervenção dos sujeitos, são necessários que, inicialmente, sejam compreendidos os processos sociais ocorridos ao longo da história, os quais foram determinantes para a configuração que ela apresenta atualmente. Na tentativa de organizar essa prática referente à História da Dança no Ocidente, pode-se destacar os seguintes períodos, que foram trabalhados no componente disciplinar de Dança Educacional na Unifebe: Dança na Pré-História, na Antiguidade Clássica (Grécia, Egito e Roma), na Idade Média, no Renascimento, Dança Moderna, Dança Pós-Moderna e Dança Contemporânea.

Na década de 1990, o professor Edson Claro (1995) desenvolveu uma metodologia para o ensino da Dança nas aulas de Educação Física e dizia que este deveria ter sua base na consciência corporal. Propunha exercícios que permitissem uma estrutura e que contribuíssem para o aprendizado, a percepção e as sensações do corpo dançante.

Ressalta-se que, em um país com tanta diversidade cultural, a Dança tem um papel fundamental, viabilizando a expressão por meio de movimentos, possibilitando um leque de aprendizagem bem amplo. Dessa maneira, não é compreendida a não inclusão dessa modalidade nas escolas brasileiras (FERREIRA, 2004). Como se não bastassem os inúmeros benefícios da Dança para o ser humano, ela também se encaixa como uma expressão de linguagem (seja em grupo ou de modo individual), isto é, muitas vezes o corpo fala por si próprio, e na Dança isso fica muito mais evidente (MARQUES, 2010).

Indiscutivelmente, as relações da Dança com a expressão corporal, em forma de linguagem de cada aluno, são de suma importância para a criação de um ser mais independente e autônomo na sociedade. Como traz Ferreira (2004, p. 19), “[...] A personalidade da criança se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo em sua volta”.

Foi a partir daí que surgiu a ideia de, durante as aulas da componente curricular Dança Educacional na Unifebe, viabilizar uma proposta na qual os acadêmicos teriam que estudar a História da Dança na prática, ou seja, dançando. O processo foi chamado de “Seminário e Laboratório da História da Dança no Ocidente”, no qual cada grupo de estudantes teria uma temática para se aprofundar e compartilhar com os demais em forma de aulas. O professor lançou a responsabilidade para os acadêmicos, que deveriam realizar pesquisas sobre o tema que lhes foi designado, para, em forma de seminário e laboratório prático, efetuar a construção do conhecimento com os colegas de turma. O tempo de cada aula era de 40 minutos, e os alunos precisavam oportunizar para, além da vivência prática, dançada, apresentar uma contextualização do período pelo qual eram responsáveis. O professor regente não intervinha no desenvolvimento da aula que foi planejada pelos acadêmicos e, somente no fim de cada aula, apontava os aspectos positivos e negativos. Nesse momento, era realizada uma tomada de consciência sobre o que foi proposto, apontando algumas considerações sobre o tema e discutia-se o que havia sido dançado, bem como as decisões metodológicas tomadas em cada grupo.

## **BUSCANDO COMPREENDER O CONTEXTO: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

A análise de dados foi elaborada em dois momentos: a primeira e a segunda análise, tendo como pressuposto as palavras-chave que surgiram durante as transcrições e análises das entrevistas (**autonomia; metodologia; ludicidade; corpo; componente curricular Dança**), bem como na sua leitura exaustiva. As palavras-chave foram tratadas individualmente, em um processo de triangulação entre: as respostas dos acadêmicos, o material coletado durante as observações das aulas e a literatura estudada.

No decorrer das entrevistas, pôde-se notar que os acadêmicos demonstravam, em suas falas, que o professor da disciplina de Dança Educacional proporcionava uma experiência diferenciada das demais passadas no decorrer das suas trajetórias acadêmicas na Unifebe. Entende-se experiência como sendo um fato impactante, causando transformações a partir do momento em que ocorre. Larrosa (2011, p. 6) expõe que “[...] a experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irredutível”. Inicia-se, agora, a apresentação das reflexões referentes a cada uma das

palavras-chave. De acordo com os dados coletados, **autonomia** é um aspecto presente em que o professor do componente curricular Dança Educacional buscou constantemente em suas aulas. Dessa forma, os estudantes eram instigados a trazer a construção do conhecimento a partir das relações estabelecidas com os colegas, o professor e o espaço, oferecendo a eles um caminho a seguir. Constata-se, também, que essa busca é difícil inicialmente, pois os acadêmicos estão acostumados a aulas nas quais os professores colocam-se em uma postura de transmissor do conhecimento. Entretanto, com o passar das aulas de Dança, os estudantes passaram a compreender sua função no processo educacional e passaram a ser membros ativos nas aulas, bem como se vê na fala do acadêmico Roberto: “[...] Por que a gente teve que ir atrás, correr atrás... Beleza que teve bastante dificuldade em quase todos os grupos, mas eu creio que a mensagem positiva foi passada”.

Um exemplo de atividade praticada em sala de aula envolvendo esse conceito de autonomia foi a travessia de um lado para o outro da sala de forma diferenciada, sendo realizada por um grupo de acadêmicos na aula ministrada pelo docente da disciplina. Durante a execução da atividade, foi possível notar que os estudantes tinham total liberdade e autonomia para escolher a forma de se mover durante a travessia estipulada, relacionando-se com os quatro elementos da Dança: o seu corpo, que se movia em um determinado tempo e espaço, com a fluidez escolhida, não tendo um modelo a ser seguido. Para Kira, Medeiros e Santos (2017, p. 3), “[...] o princípio da autonomia é como o homem dialogicamente encontra a possibilidade de direcionar o rumo de sua própria história, assumindo para si um caráter crítico”.

Pode-se perceber essa satisfação no relato da acadêmica Maria:

Eu acho que eu gosto muito dessa coisa de seminário, onde os alunos buscam, né? Traz o que aprenderam por meio da pesquisa, e o professor acaba auxiliando, corrigindo pontos. Eu gosto muito da questão do seminário, porque todos participam [...].

Percebeu-se, entretanto, que nem todos os alunos gostaram de ter autonomia. Alguns preferiam receber os comandos mais diretivos, tendo, assim, apenas a incumbência de reproduzir os gestos do professor. Essa é a forma com que foram acostumados durante todo o seu Ensino Básico e no Ensino Superior. Essa assertiva pode ser observada no depoimento do acadêmico Eder, quando relata:

Eu tenho um pouco de dificuldade com a Dança porque, não sei, sou meio travado pra dançar. Também prefiro Danças que tenham coreografia montada, e não ficar com essa coisa de ficar montando a coreografia, no mais é isso mesmo.

Essa situação fica ainda mais evidente, ao passo que o mesmo acadêmico diz que prefere receber as técnicas prontas a ter trabalho para desenvolvê-la sozinho, como se vê em sua fala: “[...] menos criação dos alunos, tipo uma técnica mais já pronta, só pra passar pros alunos desenvolverem, e não a criação dos passos como a gente fez nas aulas”. Pode-se inferir, em reflexão mais ampla aqui, que a criação dos movimentos pressupõe uma análise por parte do aluno do que seria mais adequado ao momento – mesmo que, nesse contexto, não estejam em questão conceitos como certo ou errado, a partir de um modelo pré-determinado.

Tal prerrogativa pode ser verificada pela observação da atividade realizada com a reprodução de movimentos solicitados pelo professor, em que muitos alunos se sentiram confortáveis pela não obrigação de criar movimentos a partir de sua própria concepção em resposta ao estímulo e pela predisposição à docilidade<sup>2</sup> de seus corpos em se submeter aos movimentos repetitivos. Essas prerrogativas representam uma importante conceituação em relação ao processo educacional, visto que a predisposição a receber e compreender o novo é parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem, beneficiando a todos os envolvidos nesse processo. Acerca do conceito de docilidade dos corpos, Foucault (2005, p. 143) declara que um corpo dócil é “[...] um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado”. Dessa forma, pode-se entender que um corpo que se submete ao treinamento, ao exercício, é obrigado a se adequar às demandas, superando seus limites até então compreendidos, e a receber a instrução acerca da execução dos movimentos.

Na metodologia proposta pelo regente desse componente curricular, a ideia central era estimular o desenvolvimento pessoal e cognitivo a partir da prática, da experiência, da busca por transformar as informações corporais em conhecimento. Pode-se perceber que os acadêmicos gostaram e que queriam ser mais instigados durante a Graduação, como se pode ver na fala do aluno Rodrigo: “Eu achei bem legal, porque como

---

<sup>2</sup> Para Foucault (2005), a docilidade representa um mecanismo por meio do qual os corpos são manipulados pela disciplina, para o cumprimento de determinados objetivos.

todos tiveram que correram atrás do conhecimento, todos tiveram uma noção melhor e todos tiveram uma prática docência, todos tiveram que dar a aula. Achei a metodologia bem bacana".

Esse tipo de metodologia provoca nos acadêmicos muito mais que apenas transmissão e recepção de conteúdos: é um processo de inter-relação entre professor e aluno, no qual ambos ampliam seus horizontes e criam novas possibilidades para o processo educativo. É notório que a metodologia escolhida pelo regente desse componente curricular surtiu bons resultados, como se pode verificar na resposta do acadêmico Denis, quando ele relata que é "uma metodologia muito boa, ela deixa espaço para o aluno poder criar e ajudar a criar a aula também. Então, o professor dá essa liberdade pra gente junto com a metodologia, que auxilia no desenvolvimento do aluno também".

Ainda a respeito da metodologia utilizada como propulsora do conhecimento, destaca-se o relato da acadêmica Karina:

Eu acredito que é uma boa metodologia, né? Ahhh, onde a gente consegue transcender nosso conhecimento, tanto nas aulas práticas quanto nas teóricas, e podendo vivenciar novas ideias e novas coisas para nossa vida, tanto pessoal quanto profissional.

Essa concepção ficou ainda mais evidente no depoimento do acadêmico João, quando relata: "[...] o propósito da aula e da disciplina também estava bem explícito e isso ficou fácil de entender a metodologia". Nas palavras do aluno Roberto, percebe-se a apreciação por esse tipo de metodologia utilizada nas aulas de Dança Educacional:

Eu acho que o professor da disciplina de Dança usa mais, ele usa mais as metodologias ativas, emancipatória, construtivista. É onde tu faz o aluno refletir, tu faz o aluno expor a opinião dele e junto com o conhecimento do professor que fica mediando. Acontece o ciclo, digamos assim, a relação entre o aluno que expõe durante a aula, e aí acaba acontecendo a relação aluno professor, onde vai acontecendo o ciclo do conhecimento.

É notório que a metodologia escolhida pelo regente desse componente curricular trouxe resultados. Assim, compreende-se que a metodologia proposta contribui sobremaneira para a formação educacional e pessoal, de modo que a autonomia seja uma característica marcante, influenciando as ações que serão desenvolvidas para além do campo educacional, ou seja, socialmente, e que serão tratadas nas próximas temáticas.

A ludicidade é um aspecto que torna também o processo de assimilação do conteúdo mais agradável e prazeroso, pois as formas de associação mentais colaboram para que se tenha uma visão positiva acerca desse processo. Essa ponderação é defendida por Piaget (1996, p. 13), que explica acerca da assimilação da seguinte forma:

[...] uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Para Marçal (2009, s/p), a assimilação é "[...] o processo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias". Tal pressuposto pode ser verificado com facilidade na fala do aluno Rodrigo: "Eu tenho sentindo uma forma bem legal, pois quando eu venho para a aula de Dança, eu me sinto feliz. Estando na prática, na teórica eu acho meio maçante, mas na prática é que eu gosto". A percepção desse aluno é apresentada em estudos de Luckesi (2000, p. 96), ao enfatizar que a ludicidade é caracterizada pela "[...] experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos". Essa plenitude é o que possibilita a experiência prazerosa relatada nas entrevistas.

O **corpo**, como já mencionado, é um dos elementos da Dança, e é o meio pelo qual os movimentos são pensados, criados e executados. É com ele que se permite comunicar sentimentos e expressões, por intermédio das várias nuances (re)produzidas. Desenvolve-se, nesse meio, o aspecto da corporeidade como faceta indispensável a esse componente curricular, no que tange ao conhecimento sobre o corpo e suas subjetividades e possibilidades. Para Lauer (2015, p. 27), "[...] A corporeidade nada mais é que o corpo em movimento que necessita de estímulos e situações que desenvolvam o corpo, que busca ser entendido histórico e culturalmente". Essa questão foi evidenciada na aula em estudo, até mesmo pela observação dos alunos, e que é percebida na fala do acadêmico Denis: "[...] Acredito que o autoconhecimento, até a questão da corporeidade, pela questão dos movimentos utilizados como foi uma aula bem livre e o professor foi solicitando que utilizarmos vários planos".

A percepção da dificuldade em efetuar os movimentos decorre da restrita exploração corporal pelo próprio sujeito, enfatizada pela cultura limitante acerca do assunto, pois ainda podem ser percebidas crenças limitantes de



modo geral quanto a esse tópico, tais como a vergonha. Esse bloqueio na exploração e no conhecimento do próprio corpo compromete o desempenho e a criatividade, uma vez que são fatores intrínsecos. A acadêmica Carla mencionou essa relação de causa e consequência: "[...] têm muitos alunos que têm dificuldades de se soltar nas aulas de danças. Eu mesma tenho essa dificuldade, acho que isso é uma das maiores dificuldades, é criar". Nessa fala da acadêmica, sugere-se uma dificuldade no que se refere ao conhecimento do corpo como instrumento, o que compromete a criatividade, pois sem conhecimento não há um manejo satisfatório nem confortável.

O **componente curricular Dança Educacional** deve ser entendido como um meio de auxiliar todas as demais esferas do processo educacional. Em referência à metodologia abordada nessa disciplina, ela fornece conhecimentos sobre a Dança que não são possibilitados em outras disciplinas escolares ou em outros momentos da vivência escolar. Assim, forma-se uma visão mais completa e abrangente acerca dela, como se pode verificar na fala do aluno Adalmir:

A disciplina de Dança Educacional ajuda bastante, porque aprende cada vez mais sobre a Dança. E o que geralmente a gente não dá muita importância, não sabe, a gente acaba aprendendo e isso eu acho que só complementa na nossa formação.

No tocante aos benefícios observados na relação sujeito-corpo, a Dança promoveu o contato do sujeito com aspectos que anteriormente lhes eram desconhecidos ou pouco explorados, promovendo a ampliação de percepções e o aperfeiçoamento de habilidades motoras e afetivas, bem como auxiliando a autoestima, conforme destaca o aluno Edson: "[...] Primeiramente ela vem nos ajudar na nossa coordenação e no equilíbrio do corpo. Só que em consciência disso, ela tá ajudando a ter uma autoestima [...], melhorando a convivência com o outro". O acadêmico Roberto corrobora com essa afirmação em sua fala:

[...] eu acho que a Dança, de certa forma, ajuda a gente na questão do autoconhecimento do corpo do se perceber no toque. Muitas pessoas têm dificuldades na questão do toque. No âmbito teórico, um pouco de dificuldade, até porque é muita loucura, mas o teórico acho que está muito relacionado ao corpo, ao autoconhecimento do corpo, o que vai te ajudar de diversas formas: afetivas, físicas e individuais.

Depreende-se a importância desse componente curricular por meio de sua ampla influência em diversos níveis na formação educacional, pro-

movendo a educação por meio da Dança. Dessa forma, a importância dessa temática fica amplamente evidenciada, por meio dessa breve triangulação apresentada neste estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste trabalho, pôde-se perceber a importância que tem o componente curricular Dança Educacional no curso de licenciatura em Educação Física da Unifebe. Isso fica evidenciado nos depoimentos dos acadêmicos que participaram desse componente curricular e na literatura que foi acessada ao longo do trabalho. Pode-se evidenciar, por meio dessa estratégia metodológica utilizada para o estudo da História da Dança no Ocidente, que a Dança sempre esteve presente em atividades que envolveram os homens, sejam nos aspectos social, cultural ou recreativo.

A Dança, portanto, deve ser tratada como componente curricular educacional, conforme sugerem os documentos oficiais que apresentam a sua importância no currículo escolar da Educação Básica. Destacam-se alguns benefícios: aumento da autoconfiança; aumento da afetividade a partir das relações corporais com os colegas de classe; aprimoramento das capacidades físicas; participação em atividades não competitivas, e sim cooperativas.

Verifica-se que os acadêmicos reconhecem a importância desse componente curricular, até mesmo percebendo que deveria ter uma adequação de carga horária para subsídio da disciplina, pois o seu curto tempo pode gerar um atropelamento de conteúdo e, até mesmo, dificultar a sua compreensão. Mesmo com tantos aspectos positivos que a Dança Educacional pode proporcionar, nota-se, durante a jornada nos Estágios Obrigatórios I e II, assim como no período na Educação Básica, o esquecimento da utilização desse conteúdo nas aulas de Educação Física escolar – as quais, mesmo depois de muitos anos, ainda são pautadas na prática de esportes e quase sempre são ligadas à competição.

Com base nas entrevistas realizadas com os acadêmicos e com a observação direta das aulas de Dança Educacional, foi possível notar que todos perceberam a importância que a Dança apresenta para o desenvolvimento dos alunos.

Tratando-se efetivamente do componente curricular de Dança Educacional no curso de licenciatura em Educação Física da Unifebe, pode-se dizer que a estratégia adotada pelo professor regente surtiu um efeito positivo nos acadêmicos que participaram dessa disciplina. Eles acreditam serem corretos os métodos e as metodologias adotados pelo professor: como método, o docente os “sacudiu” para buscarem o conhecimento de maneira mais autônoma, incentivou a encontrarem subsídios teóricos para poder facilitar a parte prática das aulas e estimulou a serem seres mais críticos e emancipados. Já a metodologia foi mais emancipatória, na qual os acadêmicos deveriam buscar conhecer alguns temas que o professor estabeleceu como relacionados à História da Dança no Ocidente.

Assim, o docente lançou a responsabilidade para os acadêmicos, os quais deveriam realizar pesquisas sobre o tema que lhes foi designado e, somente no fim de cada aula, eram apontados os seus aspectos positivos e negativos, realizando uma tomada de consciência. Verificou-se que todos os acadêmicos se mostraram a favor desse método, caracterizado como desafiador de modo geral, no qual o professor deixava de ser somente um provedor e multiplicador de conhecimentos e passava a ser um incentivador.

Pode-se considerar, portanto, que tal componente curricular foi bem ministrado pelo professor Me. Marco Aurélio da Cruz Souza, ficando clara a satisfação dos acadêmicos. Muitos alunos destacaram que supriram todas as expectativas com essa matéria, avaliando o componente como ótimo. Acreditaram, também, estarem aptos para ministrar aulas produtivas de Dança no contexto escolar, com base no conhecimento obtido nas aulas. Destacaram que as futuras aulas ministradas serão embasadas em uma nova realidade, que pode ser gerada pelas boas aulas de Dança e Expressões Rítmicas, podendo contribuir para a melhora do desenvolvimento motor dos alunos, assim como desenvolver seres com mais consciência corporal e respeito ao próximo, por meio de propostas desafiadoras.

Em última instância, cabe ressaltar que a importância deste estudo encontra respaldo nos aspectos já mencionados acerca dos benefícios do componente curricular analisado. Ele poderá ser utilizado como embasamento teórico para futuros estudos mais aprofundados acerca do tema.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?...1>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BETTI, M. **Educação física**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.3\\_BNCC-Final\\_LGG-EF.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.3_BNCC-Final_LGG-EF.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2017.

BRASIL ESCOLA. **A importância da dança no processo ensino aprendizagem**. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-danca-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

CLARO, E. **Método dança-educação física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe, 1995.

FERREIRA, V. **Dança escolar**: um novo ritmo para a educação física. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KIRA, L. F.; MEDEIROS, M. L.; SANTOS, J. S. Paulo Freire e a autonomia como emancipação do homem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE, 4. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2017.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e**

**Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul.-dez. 2011.

LAUER, J. G. **A corporeidade e o corpo sujeito, ressignificados na educação básica**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Mestrado em Educação. Joaçaba: Unoesc, 2015. Disponível em: <[https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Jose\\_Gilvane\\_Lauer.pdf](https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Jose_Gilvane_Lauer.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2019.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ludopedagogia** – Ensaios 1: educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MARÇAL, V. E. R. A inteligência como adaptação: relação entre acomodação e assimilação. **Filosofia**, Porto Velho, 17 set. 2009. Disponível em: <<https://www.vicentemarcas.com/2009/09/17/a-inteligencia-como-adaptacao-relacao-entre-acomodacao-e-assimilacao>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digi-texto, 2010.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, S. C. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. 2010. 50 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos\\_Simone\\_Cardoso\\_dos.pdf](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2019.

# DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO – RESPOSTAS EM TORNO DA REFLEXÃO: “O QUE A ESCOLA ENSINA?”

**Ruy Fernando Marques Dornelles<sup>1</sup>**

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

**Henrique de Oliveira Albuquerque**

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

**Jéssica Carolina Ceccato Dalsenter**

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

## INTRODUÇÃO

O processo de educação envolve sujeitos com diversos tipos e níveis de conhecimento que, em conjunto, propõem-se em compartilhar essas informações aos demais indivíduos. Portanto, a educação escolar envolve a formação do ser humano em diversos níveis: cognitivo, social, afetivo, motor, entre outros.

Na comunidade acadêmica, muito se discute sobre a evolução da educação: as escolas precisam de mudanças para se adaptar às novas tecnologias, precisam de novos modelos de ensino e novas perspectivas que ampliem o significado escolar.

Abriu a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma Escola: é uma oficina de formação [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Mesmo com esses pontos de vista sendo incentivados no âmbito acadêmico, pouco se tem construído e evoluído na realidade escolar. Muitas escolas parecem ignorar grandes pensadores ou, até mesmo, inibir professores de progredir com suas ideias em diferentes organizações que não sejam similares às tradicionais. Essa ambiguidade leva à difícil tarefa de sintetizar palavras que pertençam à realidade escolar, embora não pertençam mais à dinâmica acadêmica dos dias atuais.

<sup>1</sup> Contato: ruy.dornelles@gmail.com.

## **OBJETIVOS**

Com base no exposto, o objetivo deste presente estudo é discorrer sobre um eixo temático muito debatido na atualidade: “O que a escola ensina?”. Dentro dessa temática, foram analisadas, com base no conhecimento empírico e científico, 20 palavras-chave que buscam encontrar respostas a essa questão – as quais estão listadas na seção de Metodologia do presente artigo.

Desse modo, as palavras foram reunidas, a fim de sintetizá-las e relacioná-las para uma melhor compreensão a respeito da instituição de ensino “escola”.

## **JUSTIFICATIVA**

A educação é um direito humano e um bem público, e permite às pessoas exercerem os diversos direitos humanos, portanto, ela é essencial na compreensão, na conscientização, na demanda e na luta por esses direitos na sociedade brasileira (GATTI, 2013).

Diante desse quadro, é necessário compreender as relações que decorrem entre a unidade escolar e o aluno. Portanto, é importante que reflexões sejam feitas acerca das palavras que rodeiam a escola e suas rotinas. Assim, este trabalho se justifica por ser necessário o diálogo entre professores, acadêmicos e estudantes da área de Educação Física, executando boas práticas acadêmicas.

## **METODOLOGIA**

O debate sobre o eixo temático “O que a escola ensina?” tornou-se muito abrangente e subjetivo, pois pode-se afirmar, por meio de diversas experiências, que é mais fácil esse tema ser debatido em sua teoria do que na prática. Isso porque as instituições de ensino são diversas e nem sempre realizam e colocam em exercício o que está descrito em suas diretrizes.

Para debater sobre a pergunta, buscou-se sintetizar e relacionar 20 palavras com base no conhecimento empírico e científico a respeito delas: regras; competição; saúde; autonomia; pressão; hierarquia; reprodução; passividade; padronização; comodismo; fragmentação; conteúdo; indi-

vidualismo; decorar; disciplina; interação; cultura; alfabetização; flexibilidade; cooperação.

A seleção dessas palavras surgiu a partir de uma disciplina, denominada Bases Pedagógicas da Educação Física, do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Nesse contexto, os alunos da turma foram divididos em quatro grandes grupos, sendo que cada equipe deveria expor, com base em seus conhecimentos empíricos, cinco palavras que responderiam à questão norteadora: “O que a escola ensina?”.

## DESENVOLVIMENTO

Dois pilares das instituições de ensino são a alfabetização e os conteúdos aplicados. O ser humano necessita de uma base para poder ler e escrever, a fim de compreender outros assuntos de modo independente. Assim, essas instituições buscam oportunizar, nos primeiros anos escolares de uma criança, por exemplo.

[...] É possível constatar que devido às necessidades da comunicação do dia a dia da humanidade é que surgiu a escrita e a leitura, e que ao inventar a escrita, o homem também fez surgir à necessidade de que ela continuasse a ser usada e passada para as novas gerações. Devido a essa necessidade surgiu a alfabetização, ou seja, processo inicial de transmissão de leitura e escrita (MARTINS; SPECHLA, 2012, p. 5).

Entretanto, existem questionamentos sobre o papel da instituição de ensino, o que ela deveria ensinar, quais seriam os *conteúdos* a serem trabalhados na escola. Segundo Silva (2015), o currículo escolar ultrapassa os limites da dimensão dos textos de prescrição que envolvem os conteúdos, portanto, é necessário reconhecer que, por meio da palavra currículo, expressa-se também o sentido do “fazer”. A instituição de ensino por sua vez, em alguns casos, possui um papel apenas de *reproduzir* os conteúdos e o próprio conhecimento, cabendo ao aluno apenas reproduzir o que é passado pelo professor, não correlacionando-o com a prática ou, até mesmo, com o seu dia a dia.

Nessa comunidade “aprendente” a produção de conhecimento deverá ser criativa e fundamentada na intuição e imaginação gerando um movimento de esvaziamento do acúmulo de informações transmitidas ao longo dos anos, para haver espaço de criação, pois o conhecimento dá-se no desconhecimento (SOUZA, 2016, p. 353).



Tomás de Aquino (2000) infere-se sobre as formas de adquirir conhecimento, sendo que a primeira seria a “descoberta”, isto é, quando a razão atinge o conhecimento sem nenhum auxílio externo; já a segunda, seria o “ensino”, quando o professor faz parte, pois recebe uma ajuda exterior para adquirir o conhecimento.

Os professores, por vezes, utilizam de uma abordagem metodológica em que se tem como um princípio e foco o decorar, entretanto, seria esse o melhor caminho a ser seguido? Nesse aspecto, Souza (2016, p. 350) afirma que “[...] a escola tem assumido uma educação por mera transferência de conhecimento, na qual o aluno engole as informações de maneira mnemônica e depois as vomita nos testes e provas”.

O decorar pode ser utilizado em sua metodologia de ensino para que o aluno assimile ou se recorde de tal maneira a respeito de um determinado tema, mas é preciso ter atenção com a utilização desse método, pois é visível que os estudantes o fazem apenas para a “avaliação” do conteúdo, entretanto, qual é o papel que o assunto abordado assume para o aluno?

Em relação à instituição de ensino, ela é vista como um local de disciplina, pois esta está constantemente presente e, conseqüentemente, no próprio dia a dia. Também é conhecida como a capacidade que pode ser desenvolvida por qualquer ser humano que envolva objetivos e regras.

Freire (1985) discorre a respeito da disciplina e relação entre o professor e aluno em sala de aula: para ele, a disciplina é uma relação democrática, entretanto, o educador jamais será igual ao educando, uma vez que ambos possuem diferenças nesse contexto escolar. Essa prática diária entre professor e aluno envolve troca de informações e experiências. A própria cultura se renova a cada dia, quando os alunos e professores entram na escola, e as soluções presentes estão no diálogo.

Outra palavra-chave que faz um paralelo à própria disciplina é a *fragmentação*, pois é possível identificar que a autoridade dentro da sala de aula é o professor. Além disso, o formato da própria didática escolar atrapalha as disciplinas, pois, em 45 minutos, está se estudando Geografia, por exemplo, e, a partir de um sinal sonoro, o aluno deve estudar Química, deixando de lado a outra matéria. O próprio planejamento e o formato da escola fazem com que ela seja assim. Nesse contexto, a *padronização* está presente, pois

todos os alunos devem usar uniformes, sentar-se em uma carteira situada na fileira, uma atrás da outra e só podem sair a partir de um sinal sonoro.

O tempo do ensinar tem início e fim, e é regulado pelo relógio, calendário, organização do currículo etc. Porém, nesse tempo estão presentes outros tempos que necessitam se relacionar para haver encontro, mas, infelizmente, grande parte das vezes ocorre o desencontro e predomina um tempo imposto (SOUZA, 2016, p. 355).

Os professores possuem um papel que pode ser considerado maior do que os alunos, gerando uma determinada *hierarquia*. Afinal, quem deveria passar os conteúdos aos alunos é o professor, assim, o próprio *layout* da sala de aula infere-se para que se tenha uma hierarquia e se siga um padrão: o professor fica à frente de todos os alunos, que devem permanecer sentados e o professor, em alguns momentos, em pé.

[...] A hierarquia na sala de aula precisa ser revista, uma vez que ele não é o único detentor das informações e que o conhecimento só o é, de fato, quando os alunos conseguem mobilizar as informações que ele acredita (só ele, professor) ter acesso. Ou seja, o professor precisa dar, de fato, vez e voz ao aluno, porque ele tem o mundo e um leque infinito de informações em suas mãos [...] (BARBOSA; ASSIS, 2016, p. 10).

Como o professor, no modelo atual, detém todo o poder em sala, o aluno precisa se adaptar ao estilo de ensino de diferentes profissionais: alguns zelam pela atitude, outros pelo capricho, outros, ainda, pelo conteúdo e pela desenvoltura. Com isso, ter *flexibilidade* na aprendizagem é um dos itens que a escola tem ensinado a diversos estudantes, sempre remodelando a maneira de aprender e de se relacionar.

Nesse mesmo contexto, pode-se utilizar a palavra regras, pois traz uma analogia voltada também para a hierarquia. Portanto, no contexto escolar, todos devem seguir as mesmas regras impostas pela instituição de ensino. O aluno pode ser considerado um ser passivo, se não estimulado, pois o próprio professor é o “portador” do conhecimento, já o estudante apenas recebe o conhecimento – e quem, muitas vezes, no papel de ensino-aprendizagem, deveria responder aos estímulos do professor. Segundo Kamii (1986, p. 120), “[...] As crianças que são encorajadas a pensar ativamente, crítica e autonomamente aprendem mais do que as que são levadas a obter apenas competências mínimas”.

Portanto, é de suma importância que o aluno seja estimulado para não

ser apenas um ser passivo durante todas as aulas, e não entrar em *comodismo*: o aluno deve ser instigado, assim, a pesquisar, a buscar o conhecimento e a dividi-lo com os próprios amigos. Entretanto, a própria didática e o seu dia a dia fazem com que o estudante fique estagnado, não procure evoluir e apenas buscando reproduzir o que é passado pelo professor.

Esse contexto, próprio da educação, estimula para que os alunos se tornem *individualistas*, para que busquem ser melhor individualmente, ao contrário de um grupo ou uma sociedade, por exemplo. Como menciona Zanini (2012, p. 6), “[...] O individualismo atual enfraquece a sociedade, principalmente, no sentido de as pessoas não estarem interessadas em questões que envolvam interesses macro, que dizem respeito a todos seus membros”.

Portanto, se esse individualismo enfraquece a sociedade por pensar em um conjunto menos amplo, que não favoreça todos ou uma grande parte, a *competição* se torna visível dentro da instituição de ensino, pois os alunos tendem a competir entre eles, buscando, em muitas situações, até trapacear para poder vencer o colega e alcançar, assim, a nota mais alta ou ter o melhor desempenho. Afinal, seu conceito e sua ideologia estão voltados para um conjunto micro, e não em uma cooperação ou ajuda ao próximo.

Vindo ao encontro das ideias postas sobre competição e individualismo, a pressão sofrida pelos alunos é considerável. Segundo um estudo produzido pela Universidade de Brasília (UnB), a entrada na sétima série começa a sofrer maiores níveis de tensão:

Verificou-se que 15.0% indicaram ter se metido em algum problema na escola, 11.2% que tentaram fazer parte de alguma equipe não foram aceitos, 7.4% indicaram que os colegas da escola o/a deixaram de lado e 2.5% foram suspensos das aulas (GÜNTHER, 1993, p. 10).

É claro que a fase adolescente é complicada e é uma transição corporal, mental e atitudinal, mas, se a escola incentiva práticas negativas de cobrança, ao invés de incentivar cooperação entre os colegas, isso se torna responsabilidade da escola. Um dos fatores que auxiliam a própria cooperação é a interação entre os alunos, pois, hoje em dia, ela é muito importante, por se tratar do relacionamento interpessoal, que será exigido no próprio mundo, em um contexto futuro de suas vidas.

É fundamental que exista esta potencialização das conexões (relações), pois nela todas as coisas poderão ser construídas. Como o silêncio está para a presença do som, o “esvaziamento” está para a oportunidade de construção de conhecimento. Sem estimulação da intuição e imaginação não estaremos estimulando a inteligência, não é possível pensarmos o desenvolvimento da inteligência sem imaginação (SOUZA, 2016, p. 354).

A escola abriga uma pluralidade de etnias e raças, além de reunir pessoas que possuem várias experiências de diversos momentos da vida e em diferentes lugares, e contar com uma pluralidade de concepções. Portanto, ela é um local que promove *cultura*, logo deve ser discutido esse assunto nas salas de aulas para que todos tenham conhecimento, por exemplo, de que existe uma singularidade entre cada aluno, porque cada um tem diferentes experiências. A cultura é um aliado para o processo educacional, podendo ser abordados diferentes temas, já que é um conteúdo muito abrangente.

Entretanto, um dos assuntos mais difíceis a serem abordados na sala de aula e que consigam, ao mesmo tempo, fazer com que o aluno permaneça atento é a *saúde*. Afinal, muitas vezes, parece para o próprio aluno que ele já ouviu discorrer tanto de um determinado assunto que passa a não dar mais importância a ele, mas promover saúde na escola é de suma importância, pois

[...] para além do investimento na aquisição de competências por parte dos jovens e dos adultos que com eles se relacionam, tem como principal esforço mudar e desenvolver o ambiente físico e social, de molde a tornar as escolhas saudáveis escolhas mais fáceis. Educar para comer bem, de uma forma saudável, constitui um desafio às capacidades crítica e de assertividade para contrapor ao meio circundante a sua vontade esclarecida (LOUREIRO, 2004, p. 44).

A escola também precisa se preocupar com um objetivo muito importante: promover a *autonomia* do aluno. Segundo Meirieu (2005), a autonomia é uma questão de fazer algo em que não se sabe fazer, para aprender a fazer; portanto, o interesse está presente nesse contexto. A autonomia que a escola ensina, nos dias atuais, está ligada ao desenvolvimento social dos alunos, como a cuidarem dos seus materiais, se relacionarem, criarem novos laços afetivos, promoverem momentos de higiene (quando eles mesmos se cuidam sozinhos), entre outros momentos que ela está presente. Porém, acredita-se ser vaga a promoção da autonomia na maior parte das escolas. Entende-se que um aluno autônomo cria seus próprios caminhos e garante mais sucesso futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a relação que as palavras sugeridas tiveram uma com a outra, pode-se compreender melhor o que se tem trabalhado nas escolas em geral. Embora seja triste observar projetos escolares que não são aplicados, administrados ou observados mais a fundo, entende-se que todos possuem a responsabilidade de lutar por uma escola melhor do que se tem presenciado e observado até aqui.

Essas palavras-chave encontradas são a base do que se tem notado em estágios curriculares, relatos de campo, estudos de casos, entre outros documentos que fazem parte da formação acadêmica de um educador. Portanto, os aspectos relacionados à experiência empírica de cada autor obtiveram êxito em relacionar com a literatura existente. Entende-se o quanto têm se discutido o ensino escolar e que a dimensão dessa questão é inerente ao momento presenciado. A transformação precisa acontecer, novos tempos estão chegando e muitas palavras já não cabem mais nos vocabulários escolares.

A escola falha quando não se apercebe que nos dias atuais a “única constante é a mudança” e continua ensinando com base em técnicas e conteúdos cristalizados. Em outras palavras, a tradição, as continuidades não se apresentam mais como pressupostos para o processo ensino-aprendizagem como ocorria em épocas passadas. Isso significa que cabe à escola básica e ao ensino médio formar nos operadores aquilo que um engenheiro definiu como um “caldo de cultura prévia”: conhecimentos básicos, capacidade de comunicar-se bem, aprender a trabalhar em equipe, conhecimento de informática [...] (BIANCHETTI, 2001, p. 210).

Compreender esse período em nível de ensino abre caminho para poder seguir por diversos pressupostos. Desse modo, pode-se questionar o que a escola deveria ensinar, fugindo dos erros atuais que foram sintetizados aqui. Cada palavra pode ter seu conceito aprimorado ou substituído por uma nova.

A responsabilidade pelo ensino de crianças e adolescentes está presente em todos os educadores. Por mais que muitos tenham vivenciado e refletido sobre a “escola” que foi discutida neste artigo, com novas leituras e outros ramos e segmentos de pesquisa, pode-se adquirir melhores perspectivas em relação à educação. Portanto, é imprescindível que práticas reflexivas sobre o que se trabalha na escola aconteçam a todo momento, visto que a escola é um ambiente mutável e transformador.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop**. Petrópolis; Florianópolis: Vozes; UFSC, 2001.

BARBOSA, M. A. G.; ASSIS, M. P. A hierarquia em sala de aula mudou! Professor, você ainda não percebeu isto?. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). **Anais...** Campina Grande: UFPB, 2016. p. 1-11. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA19\\_ID305\\_12062016163339.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID305_12062016163339.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educação em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 50, ano 5, p. 51-67, out.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GÜNTHER, I. A. As necessidades emocionais do adolescente e a escola. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, ano 7, p. 45-57, abr. 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a07.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papyrus, 1986.

LOUREIRO, I. A importância de a educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, Lisboa, UNL, v. 22, n. 2, p. 43-55, jul.-dez. 2004. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/16986/1/RUN%20-%20RPSP%20-%202004%20-%20v22n2a04%20-%20p.43-55.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MARTINS, E.; SPECHELA, L. C. A importância do letramento na alfabetização. **Ensaios Pedagógicos** – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Curitiba, n. 3, p. 1-11, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, M. T. A paralaxe do conhecimento: da escola que ensina à escola que aprende. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 345-358, São Carlos, UFSCar, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1375/508>>. Acesso em: 15 set. 2018.

TOMÁS DE AQUINO, S. **Sobre o ensino de magistro**. Os sete pecados capitais. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZINANI, C. E. Individualismo e educação: um exame a partir da proposta de Charles Taylor. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/2626/934>>. Acesso em: 15 set. 2018.

# DIMINUINDO O ABISMO ENTRE CIÊNCIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES DE DIVULGAÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Fábio Hech Dominski<sup>1</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

## INTRODUÇÃO

O Brasil é o décimo terceiro país no mundo na produção de publicações de pesquisa, com aumento do número de citações de artigos produzidos entre 2011 e 2016 (CROSS; THOMSON; SINCLAIR, 2017). As pesquisas científicas brasileiras na área da Educação Física tiveram início na década de 1970 (LAZZAROTTI FILHO et al., 2018) e demonstram expressivo crescimento atualmente, com o estímulo, em grande parte, da presença de programas de Pós-Graduação Stricto sensu – Mestrado e Doutorado – no país (TANI, 2000; QUADROS; AFONSO; RIBEIRO, 2013; DECIAN et al., 2017).

Grande parte da produção do conhecimento científico no Brasil, considerando as áreas em geral e na Educação Física, possui um sistema de avaliação no qual o artigo completo, publicado em periódico, é a sua forma de veiculação mais valorizada.

A evolução da produção científica na área deve-se ao interesse dos pesquisadores a partir da maior conscientização da população a respeito da importância da prática regular de atividades físicas para manutenção da saúde, prevenção de doenças e evolução de componentes da aptidão física. Tais motivos levam as pessoas a buscarem locais para a prática de exercícios físicos e esportes (LIZ et al., 2015; LIZ et al., 2018) e, nesse sentido, as academias são ambientes que exercem importante papel para oferecer essas atividades.

O Brasil é o segundo país do mundo em quantidade de academias que oferecem a prática de musculação e ginástica, com estimados sete milhões de clientes em cerca de 34 mil estabelecimentos, atrás apenas dos Estados Unidos, que possui mais de 36 mil (AHMED; HILTON; PITUCH, 2002; IHRSA, 2016).

---

<sup>1</sup> Contato: fabio.dominski@udesc.br.



O CrossFit, um programa de treinamento funcional de alta intensidade (HIFT) relativamente recente, contempla a realização de exercícios funcionais de constante variação, visando ao desenvolvimento dos mais variados componentes da aptidão física (capacidade aeróbia, força e resistência muscular, flexibilidade, velocidade, coordenação, precisão, agilidade, equilíbrio e potência). Essa modalidade apresenta expressiva popularidade atualmente, com elevado número de praticantes e locais para a prática, além das competições. Os Estados Unidos apresentam o maior número de boxes (locais onde são realizados os treinamentos), com 7.314 unidades oficialmente afiliadas à marca CrossFit®, seguido novamente do Brasil, com mais de 1 mil (DOMINSKI; CASAGRANDE; ANDRADE, 2019).

Notado o aumento do volume de publicações e desenvolvimento da ciência na área da Educação Física, ressalta-se a necessidade de disseminação do conhecimento por diferentes estratégias e veículos de comunicação (MARCHLEWSKI; SILVA; SORIANO, 2011), de modo que este possua reprodutibilidade e aplicações práticas, sobretudo nos locais onde as pessoas mais praticam exercícios físicos ou esportes com regularidade: as academias e, atualmente, os boxes de CrossFit.

Observado o desenvolvimento na produção científica da Educação Física, levantam-se questões importantes: a) o conhecimento produzido pela comunidade científica chega até a prática profissional da Educação Física?; b) os avanços na produção do conhecimento têm impactado na prática profissional da Educação Física?; c) de que modo pode ser divulgado o conhecimento científico?

## **OBJETIVO**

Com base no exposto e a partir do levantamento das questões, o objetivo do presente relato de experiência é descrever ações de divulgação do conhecimento científico para a prática profissional na área da Educação Física.

## **JUSTIFICATIVA**

Diminuir o abismo existente entre a ciência e a prática, na Educação Física, é um desafio atual na área. Além de apresentar sua obra para a comunidade acadêmica/científica, o pesquisador deve levar o resultado de seus esforços adiante, para os profissionais fora do contexto acadêmico e para a população geral (LUIS, 2011), demonstrando sua aplicabilidade para

melhorar aspectos da prática profissional. À medida que os avanços no conhecimento científico progredem, ações facilitadoras por parte da comunidade científica, buscando uma clara transmissão do conhecimento, são necessárias, pois, muitas vezes, o conhecimento não é de fácil acesso e possui barreiras para chegar à prática profissional. Além disso, a classe profissional deve estar aberta às descobertas e tendências apresentadas pela ciência. As ações descritas no presente artigo pretendem atualizar e inovar a área, levando conhecimento de elevada qualidade que possa melhorar aspectos da prática, caracterizando-a com base em evidências.

Os ambientes com prática de musculação e CrossFit envolvem muitos praticantes de exercícios físicos e classe de profissionais, representando parte da população ativa no Brasil.

## DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Devido ao elevado potencial de impacto na prática profissional da área, por conta dos temas (“Qualidade do ar nas academias” e “Lesões no CrossFit”) e locais de realização dos estudos, dois artigos científicos, desenvolvidos por pesquisadores do Laboratório de Psicologia do Esporte e do Exercício (Lape), localizado no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (Cefid) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e de instituições nacionais e internacionais conveniadas, ao serem aceitos para publicação em periódicos científicos no ano de 2018, foram selecionados para ações de divulgação para o contexto da prática profissional na Educação Física.

Optou-se pela construção de infográficos informativos a respeito dos resultados das pesquisas realizadas, de modo a possibilitar uma interação dinâmica entre o conteúdo e o leitor, como forma de divulgação. Essa é uma ferramenta que, associada ao artigo, pode despertar interesse na leitura do texto completo, principalmente entre o público jovem, que demonstra mais interesse por informações com características visuais do que somente textuais (CAMPOS, 2014). Atualmente, os infográficos já são um tipo de publicação veiculado também por periódicos científicos, como o importante **British Journal of Sports Medicine**, maior periódico da área de Medicina do Esporte no mundo.

A seguir, serão descritos detalhes dos estudos publicados e das aplicações na área de realização deles, assim como as ações de divulgação do conhecimento produzido para a prática profissional na Educação Física.





melhoria ocorre com o aumento da ventilação natural, por meio da abertura de portas e janelas – sendo, portanto, uma ação simples, que pode ser colocada na rotina das academias em determinado período do dia.

Ao disponibilizar tal informação para o público envolvido na prática de exercícios físicos nesses ambientes, promove-se uma conscientização a respeito da importância de uma boa qualidade do ar para a saúde, principalmente quando são realizados exercícios físicos, em especial nas academias – tipo de ambiente comum no Brasil para a prática de musculação, ginástica, Pilates, treinamento funcional, artes marciais e outras modalidades. Essas orientações beneficiam os praticantes de exercícios nas academias, promovendo um ambiente mais saudável e condizente com o objetivo de todos ali presentes, inclusive os profissionais (professores, instrutores, personal training, recepcionista, serviços gerais e outros), que permanecem trabalhando nos locais de quatro a oito horas por dia.

Nesse sentido, foi realizada a divulgação online desse material nas redes sociais Facebook e Instagram, pois elas possuem elevado potencial de visualização e impacto, além de influenciarem os comportamentos das pessoas (LIRA et al., 2017; RIERA; CARBONELL, 2018). O infográfico ainda foi enviado por e-mail para os gestores de academias de Florianópolis, buscando conscientizá-los a respeito da importância da principal aplicação prática apontada pelo estudo: aumentar a ventilação natural nas academias com a abertura de portas e janelas dos ambientes, evitando manter apenas o ar-condicionado ligado.

É importante destacar que Santa Catarina não possui controle e monitoramento da qualidade do ar dos ambientes, mostrando um total descaso do estado com o tema. No caso do local de realização do estudo, a cidade de Florianópolis se caracteriza como sendo uma das capitais mais ativas do Brasil, com 43,6% de adultos que praticam o mínimo de atividades físicas por semana (> 150 minutos de atividade de intensidade moderada), sendo 51% entre os homens e 37% entre as mulheres (BRASIL, 2018).

Além do elevado número de pessoas presentes nas academias e em outros ambientes internos, há uma parcela populacional que se exercita ao ar livre, nas mais diversas modalidades esportivas: em parques, ruas e pistas de caminhada e corrida. Nesse sentido, deve-se ter atenção quando a prática desses exercícios é realizada próxima a rodovias com tráfego intenso, como a Avenida Beira Mar Norte, em Florianópolis,

por exemplo, onde há elevada emissão de poluentes provenientes da queima de combustíveis pelos automóveis e muitos praticantes de exercícios e esportes ao ar livre ocupando o mesmo ambiente.

A melhora de componentes da aptidão física como resistência cardiorrespiratória, promovidos pela prática de exercícios, pode até ser anulada pelo aumento na quantidade de poluentes inalados (GAO et al., 2013). Dessa forma, recomenda-se atenção sobre o ambiente (poluição do ar) onde serão realizados os exercícios (ANDRADE et al., 2018b).

A relação entre poluição e atividade física torna-se interessante para investigações de pesquisa, devido ao contraste existente entre os benefícios promovidos pela prática de exercício e o potencial risco de problema à saúde humana decorrente de ambientes não saudáveis (TAINIO et al., 2016), ou seja, com elevados níveis de poluição do ar. Dessa forma, evidencia-se a importância de estudos sobre a poluição do ar e suas implicações a uma prática de exercícios físicos e esportes.

## LESÕES NO CROSSFIT

Em julho de 2018, o artigo “Perfil de lesões em praticantes de CrossFit: revisão sistemática” (DOMINSKI et al., 2018), foi publicado na **Revista Fisioterapia e Pesquisa**, nos idiomas português e inglês (Figura 3). Seu acesso é gratuito no site da revista e na base de dados SciELO.

Figura 3 – Artigo “Perfil de lesões em praticantes de CrossFit: revisão sistemática” nas versões português e inglês.

The image displays two versions of a scientific article side-by-side. On the left is the Portuguese version, titled "Perfil de lesões em praticantes de CrossFit: revisão sistemática". On the right is the English version, titled "Infection risk in gyms during physical exercise". Both articles are from the journal "Revista Fisioterapia e Pesquisa". The English version includes an abstract, keywords, introduction, and a reference list.

Fonte: Dominski et al., 2018.

A popularidade do CrossFit também traz consigo preocupações sobre possíveis riscos de lesões que poderão ocorrer ao participar de um programa de treinamento caracterizado pelo volume e pela intensidade elevados (GIANZINA; KASSOTAKI, 2019).

A partir dessa questão, foi realizada uma pesquisa na literatura, utilizando-se o método de revisões sistemáticas, as quais possuem elevado grau de confiança em relação aos níveis de evidência dos estudos, estando em seu topo da pirâmide. Na sequência, encontram-se os ensaios clínicos randomizados, os estudos coorte, o caso-controle, a série de casos, o relato de casos, a opinião de especialistas e as pesquisas em animais ou in vitro (COOK, 1995).

Dessa forma, foram selecionados, em maio de 2017, dez estudos abordando essa temática. De modo a tornar a informação atrativa e de fácil compreensão, além de buscar maior impacto, construiu-se um infográfico com o resumo dos principais achados (Figura 4), que foi estruturado em quatro seções: título e métodos, resultados e recomendações e conclusões. Para a confecção do material, também foi utilizado o aplicativo Piktochart.

Figura 4 – Infográfico sobre lesões no CrossFit



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Nessa arte, foram mostradas que, diferentemente do que se afirmava no senso comum, na prática e no meio da Educação Física e da Fisioterapia, a prevalência e a taxa de lesões em praticantes de CrossFit são menores

em relação a diversas outras modalidades, como corrida de rua, handebol, triatlo, ginástica, futebol e rúgbi. Nesse sentido, foram usadas as evidências científicas disponíveis na literatura para desvendar esse mito, resultado observado pelo menos até o momento da publicação do presente artigo.

Foram aplicadas, graficamente, as regiões corporais mais acometidas por lesões (os ombros) e o tipo de exercício (movimentos ginásticos), que merecem atenção por parte dos profissionais que atuam na área, por meio da supervisão adequada. Além disso, sabe-se que a população de homens é a que possui lesão prévia com mais chances de se lesionar. Cabem aos profissionais, então, tomar decisões na prescrição de treinamento, de modo a prevenir essas lesões, principalmente nesses praticantes. Para isso, recomenda-se a anamnese (avaliação inicial) detalhada nos boxes de CrossFit. Ainda foi mostrado no infográfico que a idade dos praticantes não esteve associada às lesões. Enfatiza-se a importância da supervisão profissional nessa prática, principalmente por ser um exercício realizado em grupo.

Depois da reunião com os resultados dos estudos publicados na literatura nacional e internacional sobre lesões no CrossFit, concluiu-se que ele se caracteriza como sendo um programa de treinamento físico que pode ser praticado, com segurança, por indivíduos entre 18 e 69 anos de idade.

A partir da publicação do artigo completo na **Revista Fisioterapia e Pesquisa**, iniciou-se o trabalho de divulgação dos resultados a partir de duas estratégias: nas redes sociais, com o envio no Instagram e no Facebook para os diversos perfis de estabelecimentos que possuem essa prática, e em visitas aos locais da prática do esporte – no estado de Santa Catarina, já são mais de 70 estabelecimentos oficialmente afiliados (DOMINSKI; CASAGRANDE; ANDRADE, 2019). A partir disso, houve o compartilhamento do infográfico por alguns usuários, e os resultados do estudo se tornaram mais visíveis. No meio acadêmico, o artigo foi compartilhado via Research Gate, a rede social de pesquisadores, local em que alcançou elevado grau de visibilidade e interesse.

Com o objetivo de aproximar ainda mais o conhecimento científico da prática profissional e visando ampliar o impacto regional dos resultados do estudo, foram programadas visitas de dois autores do estudo a boxes de CrossFit nas cidades de Joinville, Florianópolis e Criciúma, quando



foi entregue o material impresso (o artigo completo, em português, e o infográfico, em tamanho grande) para os gestores e profissionais do estabelecimento, para leitura e exposição nesses locais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES**

As informações produzidas pela comunidade científica devem ser facilmente transportadas para a prática. As ações de divulgação dos resultados de estudos para o ambiente em que ocorre a prática profissional servem como ferramenta de aproximação do meio científico para o meio de atuação profissional, diminuindo o abismo existente entre esses meios.

Observando o campo da Educação Física, pode-se afirmar que o conhecimento produzido pela comunidade científica tem potencial para impactar a prática profissional, entretanto necessita que seja realizada uma ponte que facilite a comunicação e a divulgação. Os casos desses dois estudos interdisciplinares realizados em ambientes com ampla participação de praticantes de exercícios e profissionais de Educação Física servem como base para demonstrar como as ações de divulgação podem fazer a diferença no meio profissional.

Ações de divulgação do conhecimento produzido para a prática profissional na Educação Física, como aquelas relatadas aqui, podem ser replicadas não somente pelos próprios pesquisadores e autores dos estudos, mas também por profissionais que objetivam melhorar a prática da área, baseados em evidências. Os infográficos se apresentam como um formato válido e possibilitam uma interação dinâmica entre o conteúdo e o leitor – entretanto, a divulgação de conhecimento não se deve limitar a apenas esse modelo. Atualmente as redes sociais mostram-se como excelente meio de divulgação.

Sugere-se que novas ações de divulgação de conhecimento sejam realizadas a partir da publicação de estudos de diversas subáreas da Educação Física, como Fisiologia, Biomecânica, Psicologia do Esporte e do Exercício, Comportamento Motor, Pedagogia, Sociocultural, entre outras, buscando também a inovação por meio da utilização de diferentes veículos de comunicação.

## REFERÊNCIAS

AHMED, C.; HILTON, W.; PITUCH, K. Relations of strength training to body image among a sample of female university students. **The Journal of Strength & Conditioning Research**, Filadélfia, v. 16, n. 4, p. 645-648, nov. 2002.

ALVES, C. A. et al. Indoor air quality in two university sports facilities. **Aerosol and Air Quality Research**, Taiwan, v. 13, n. 6, p. 1723-1730, jan. 2013.

ANDRADE, A. et al. Infection risk in gyms during physical exercise. **Environmental Science and Pollution Research**, Berlim, v. 25, n. 20, p. 19675-19686, jul. 2018a.

\_\_\_\_\_. Fitness centers demonstrate CO2 concentration levels above recommended standards. **Acta Scientiarum. Health Sciences**, Maringá, UEM, v. 40, p. e35768, dez. 2018b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **Vigitel Brasil 2017: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico. Estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal em 2017**. Brasília: MS, 2018.

CAMPOS, B. I. **O infográfico como ferramenta de estímulo à leitura de artigos científicos**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2014.

COOK, D. J. et al. Clinical recommendations using levels of evidence for antithrombotic agents. **Chest**, Glenview, v. 108, n. 4 (supl.), p. 227S-230S, out. 1995.

CROSS, D.; THOMSON, S.; SINCLAIR, A. **Research in Brazil: a report for CAPES by Clarivate Analytics**. Filadélfia: Clarivate Analytics, 2017.

DECIAN, M. R. et al. A produção do conhecimento em educação física

e suas subáreas: um panorama a partir de periódicos nacionais da área. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 261-269, 2017.

DOMINSKI, F. H. et al. Perfil de lesões em praticantes de CrossFit: revisão sistemática. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 229-239, 2018.

DOMINSKI, F. H.; CASAGRANDE, P. O.; ANDRADE, A. O fenômeno CrossFit®: análise sobre o número de boxes no Brasil e no mundo e modelo de treinamento e competição. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Luís, 2019. No prelo.

GAO, Y. et al. Adverse effect of outdoor air pollution on cardiorespiratory fitness in Chinese children. **Atmospheric Environment**, Elsevier, v. 64, p. 10-17, jan. 2013.

GIANZINA, E. A.; KASSOTAKI, O. A. The benefits and risks of the high-intensity CrossFit training. **Sport Sciences for Health**, Milão, v. 15, n. 1, p. 21-33, abr. 2019.

INTERNATIONAL HEALTH RACQUET & SPORTSCLUB ASSOCIATION (IHRS Global Report). **The state of the health club industry**. Boston, 2016.

LAZZAROTTI FILHO, A. et al. Tendências no campo da educação física brasileira. Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, UnB, v. 40, n. 3, p. 233-241, jul.-set. 2018.

LIRA, A. G. et al. Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 3, p. 164-171, jul.-set. 2017.

LIZ, C. M. et al. Os motivos da prática de treinamento de força diferem em relação à idade do praticante. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, Unioeste, v. 13, n. 1, p. 61-67, jul.-dez. 2015.

LIZ, C. M. et al. Physical exercise in gyms: perspectives of the self-determination theory. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio**

**y el Deporte**, Logronho, Universidade da Rioja, v. 13, n. 2, p. 235-243, 2018.

LUIS, M. A. V. A disseminação do conhecimento científico: desafios e perspectivas. **SMAD** – Revista Eletrônica Saúde Mental, Álcool e Drogas, Ribeirão Preto, USP, v. 7, n. 2, p. 53-54, ago. 2011.

MARCHLEWSKI, C.; SILVA, P. M.; SORIANO, J. B. Qualis system influence on the production of scientific knowledge: some reflections on Physical Education. **Motriz**: Revista de Educação Física, Rio Claro, Unesp, v. 17, n. 1, p. 104-116, jan.-mar. 2011.

QUADROS, H.; AFONSO, M.; RIBEIRO, J. O cenário da pós-graduação em educação física: contextos e possibilidades na região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 18, n. 5, p. 576-576, 2013.

RIERA, C. C.; CARBONELL, X. La influencia de la personalidad en el uso de Instagram/The influence of personality on Instagram use. **Aloma**: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Barcelona, Universidade Ramon Llull, v. 36, n. 2, p. 23-31, 2018.

TAINIO, M. et al. Can air pollution negate the health benefits of cycling and walking? **Preventive Medicine**, Elsevier, v. 87, p. 233-236, jun. 2016.

TANI, G. Os desafios da pós-graduação em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, UnB, v. 22, n. 1, p. 79-90, set. 2000.



# EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA PARA MUDANÇA DE HÁBITOS E COMPORTAMENTOS DE ADOLESCENTES

**Geiziane Laurindo de Morais**<sup>1</sup>

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Vanise dos Santos Ferreira Viero**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Joni Marcio de Farias**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

## INTRODUÇÃO

O estabelecimento de hábitos, principalmente de alimentação saudável, é um processo complexo, dinâmico e multifatorial, que perdura ao longo da vida e tem relação direta com o território onde está inserido. Isso acontece sem ser sobressalente aos períodos da infância e adolescência, quando alguns comportamentos estabelecidos são prospectados para todo o ciclo vital, influenciando o estado de saúde, o crescimento e o desenvolvimento dos sujeitos, com interface direta sobre os hábitos (NEUTZLING et al., 2010; MADRUGA et al., 2012). Estes são contextualizados por alimentação adequada e saudável sob a ótica nutricional, de baixo conhecimento e utilizada por crianças e adolescentes (ZANCUL; DAL FABBRO, 2007; MADRUGA et al., 2012).

Uma alimentação adequada, saudável e de maneira regular na adolescência é um fator determinante para o desenvolvimento e a manutenção do organismo, para a prevenção de diferentes tipos de doenças cardiometabólicas (como hipercolesterolemia, hipertensão arterial, diabetes tipo II) e de vários tipos de câncer e distúrbios alimentares, agravados pelo sobrepeso e pela obesidade, considerados problemas de saúde pública de maior ascensão em adolescentes (WHO, 2003; TASSITANO et al., 2009; CAVALCANTI et al., 2010).

No Brasil e no mundo, a prevalência do sobrepeso e da obesidade vem aumentando consideravelmente nos últimos anos (TASSITANO et al., 2009; CAVALCANTI et al., 2010): comparando os dados obtidos nas Pesquisas de Orçamentos Familiares (POF), desenvolvidas pelo IBGE em

<sup>1</sup>Contato: geisi.morais@hotmail.com

2002/2003 e em 2008/2009, a prevalência do excesso de peso e da obesidade entre adolescentes aumentou no país de 16,7% para 20,5% e de 2,3% para 4,9%, respectivamente (IBGE, 2010).

Segundo Tassitano et al. (2009), as crianças e os adolescentes têm se tornado vulneráveis à adoção de práticas alimentares inadequadas e pouco saudáveis, as quais geralmente se relacionam ao consumo compulsivo ou frequente de alimentos altamente energéticos, ricos em açúcares, gorduras e sódio, em substituição aos alimentos saudáveis, como arroz, feijão, carnes, verduras, legumes e frutas, além de omitirem refeições, como o desjejum, ou de substituírem refeições, como, por exemplo, o almoço por lanches (ZANCUL; DAL FABBRO, 2007; TORAL; CONTI; SLATER, 2009; LEAL et al., 2010).

Paradigmaticamente, a prevalência de sobrepeso e obesidade é crescente, e as ações sobre alimentação saudáveis são ínfimas. Conforme Leal et al. (2010), há necessidade de oportunizar maior conhecimento e orientar práticas aos adolescentes sobre a utilização de escolhas alimentares inteligentes, diminuindo o consumo de gorduras, açúcares e sódio, aumentando o consumo de frutas, verduras, legumes e grãos integrais.

A utilização da educação nutricional, baseada no diálogo e na reflexão crítica, que oferece orientações e informações sobre alimentação e nutrição, pode possibilitar melhorias no comportamento alimentar de adolescentes (ZANCUL; DAL FABBRO, 2007; TORAL; CONTI; SLATER, 2009; ALVES; MELO; MELO, 2009).

O objetivo deste estudo é refletir os resultados da utilização de um programa de Educação em Saúde, por meio da estratégia de metodologias e atividades, durante o período escolar, para ganho de conhecimento e mudança de comportamento referente aos hábitos alimentares em adolescentes escolares do município de Criciúma-SC.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um procedimento quase experimental, com abordagem quantitativa. Nesse tipo de estudo, não há distribuição aleatória dos sujeitos pelos tratamentos nem grupos controle. O local escolhido foi uma escola de Educação Básica da rede pública estadual na cidade de Criciúma. A população

do estudo foi composta por 69 adolescentes escolares, de ambos os gêneros, com idade entre 11 e 17 anos, matriculados no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) e no 1º ano do Ensino Médio do turno vespertino. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Unesc, sob o Parecer n. 1.696.946, tendo como base a Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

O Programa de Promoção da Saúde na Escola ocorreu de forma continuada, semanalmente (um dia por semana), no período de dois meses, em encontros de duas horas cada, totalizando 16 horas, no turno escolar (horário regular). Os alunos foram divididos em dois grupos: 6º e 7º ano; 8º e 9º ano e 1º ano do Ensino Médio.

O instrumento foi construído a partir da identificação dos participantes, utilizando os Critérios da Classificação Econômica Brasil (CCEB), propostos pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2008).

Para identificar e avaliar o ganho de conhecimento em relação à alimentação adequada e saudável, foi utilizado um instrumento construído pelos participantes da pesquisa, contendo dez questões objetivas e de múltipla escolha. Para avaliar o ganho de conhecimento estabelecido previamente, a média do escore obtido pela pontuação total dos instrumentos de avaliação poderia variar entre 0 (zero) e 10 (dez). Os hábitos alimentares foram avaliados por meio do questionário “Saúde na Boa”, utilizando-se as questões 4 a 35, específicas sobre a temática alimentação (NAHAS et al., 2007).

Os dados foram expressos em frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão. Verificou-se a normalidade dos dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov. O teste T para amostras pareadas foi utilizado para comparar as médias dos escores pré e pós das ações de Educação em Saúde sobre alimentação saudável. O teste dos postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas foi empregado visando a comparação das médias dos escores pré e pós, estratificadas por gênero e nível de escolaridade. O teste de McNemar foi empregado nos dados nominais pareados. O nível de significância  $\alpha$  estabelecido para os testes estatísticos foi de 0,05 e o intervalo de confiança de 95%, utilizando o software Statistical Package for the Social Sciencies (SPSS), versão 22.0.



## RESULTADOS

Os dados de identificação da amostra participante do estudo (Tabela 1 – Apêndice A) apresenta idade média de  $13,60 \pm 1,48$  anos, sendo 55,1% da amostra do gênero feminino e 44,9% do masculino. A maior incidência foi do Ensino Fundamental anos finais (81,2%), com nível socioeconômico médio (62,3%).

A Tabela 2 (Apêndice B) expressa a efetividade das ações de Educação em Saúde para o ganho de conhecimento, estratificadas por gênero e nível de escolaridade. O gênero feminino apresentou aumento de conhecimento após a intervenção na alimentação saudável ( $4,57 \pm 2,19$  /  $5,32 \pm 2,24$ ), com diferença significativa ( $p < 0,05$ ). Na escolaridade, o Ensino Fundamental apresentou ganho de conhecimento após a intervenção na alimentação saudável ( $4,30 \pm 1,93$  /  $5,07 \pm 2,28$ ), com diferença significativa ( $p < 0,05$ ).

A relação entre o conhecimento adquirido e o interesse dos educandos pela temática da alimentação saudável (Tabela 3 – Apêndice C) demonstra melhores desempenhos nas questões: “Porções diárias de frutas recomendadas para a saúde”, “Quantidade de refeições diárias recomendadas pelos especialistas” e “Opções de alimentos processados”.

No consumo dos alimentos (Tabela 4 – Apêndice D), são apresentados os resultados gerais e estratificados por gênero, nível de escolaridade e faixa etária, como análise intragrupo sobre a mudança de comportamento em relação ao consumo de alimentos saudáveis, com melhora no consumo de leite e derivados de maneira geral, com maior proporção no público feminino e no Ensino Fundamental. Nos comportamentos alimentares não saudáveis, houve uma diminuição no consumo de salgadinhos, doces e refrigerantes de maneira geral e em todos dos grupos analisados após a execução do programa.

## DISCUSSÃO

A classificação socioeconômica dos estudantes avaliados na pesquisa foi feita nas categorias A (26,1%), B (62,3%) e C (8,6%), demonstrando uma heterogeneidade de classe social na unidade escolar, com ascendência positiva e/ou negativa nos resultados, pois o nível socioeconômico

mico pode influenciar diretamente no nível de conhecimento: quanto maior a renda familiar, maior acesso à escolarização e com mais qualidade (DOMINGUES; ARAÚJO, 2004; FLORINDO, 2011).

De acordo com Viero e Farias (2017), as ações educativas têm sendo descritas como adequadas para o ganho de conhecimento relacionado ao estilo de vida saudável em escolares jovens, principalmente referentes à alimentação saudável. Dados que corroboram com esse estudo na aquisição de conhecimentos sobre ações de Educação em Saúde atribuídas pelos escores nos instrumentos pré e pós-teste (Tabela 2 – Apêndice B), com nível de significância de  $p \leq 0,05$ . As ações educativas voltadas à conscientização de adolescentes em relação às práticas alimentares saudáveis e nutricional são primordiais nessa faixa etária, favorecendo a ampliação do conhecimento nutricional e promovendo mudanças importantes relacionadas ao comportamento alimentar dos escolares (ASSIS et al., 2014).

Comparando o ganho de conhecimento entre os gêneros (Tabela 2 – Apêndice B), observou-se que as adolescentes do gênero feminino apresentaram os melhores resultados em relação aos do masculino, com aumento significativo da alimentação saudável ( $p \leq 0,05$ ), achados semelhantes a outros estudos, ressignificando a necessidade de ações e cuidado por gênero (ALVES; MELO; MELO, 2009; VIERO et al., 2015; VIERO; FARIAS, 2017).

Ao avaliar a frequência das respostas sobre alimentação saudável (Tabela 3 – Apêndice C), os melhores desempenhos foram na questão “Porções diárias de frutas recomendadas para a saúde” (pré 29,9% e pós 56,7%), com diferença de 26,8%; em outra, “Quantidade de refeições diárias recomendadas pelos especialistas” (pré 9% e pós 35,8%), observou-se diferença de 26,8%; na questão “Opções de alimentos processados” (pré 46,3% e pós 64,2%), obteve-se diferença 17,9%, o que permite inferir que a maior assimilação referente a esses assuntos pode favorecer escolhas mais “inteligentes”. Porém uma maior assimilação sobre a quantidade de frutas recomendada à saúde não foi refletida no hábito de maior consumo após a execução do programa. A não inclusão da família nesse processo (dados não analisados), na medida em que favorece a hábitos mais saudáveis, pode ser uma justificativa para a não melhora desse comportamento (ZANCUL; DAL FABBRO, 2007).

Relacionando o conhecimento adquirido à mudança de comportamento (Tabelas 3 e 4 – Apêndices C e D, respectivamente), observa-se que o conhecimento adquirido nas ações de Educação em Saúde aumentou o consumo de leite e derivados no público em geral, tanto nas meninas quanto no Ensino Fundamental. No estudo de Santos e Precioso (2012), ao avaliar uma intervenção nutricional educativa para estudantes, verificou-se que eles passaram a consumir leite de maneira adequada. A diminuição no consumo de alimentos não saudáveis, como salgadinhos, doces e refrigerantes (Tabela 4 – Apêndice D), em todos os grupos avaliados, aponta que as ações desenvolvidas foram efetivas em diminuir a frequência nesse tipo de consumo. Na pesquisa de Costa et al. (2014), após a execução do projeto “Saúde na Boa”, também foi demonstrada uma redução no consumo de doces, salgadinhos e refrigerantes após a intervenção.

O modelo transteórico dos estágios de mudança de consumo pode ser uma ferramenta útil para ampliar o conhecimento sobre os determinantes do comportamento e, assim, permitir que ocorra transformação das informações em mudanças reais nos hábitos alimentares. Esse modelo determina os estágios de mudança, indicando quando acontece a mudança de comportamento e qual nível de motivação que o indivíduo se encontra. Nesse sentido, as ações desenvolvidas em períodos longos (~6 meses) proporcionam melhores benefícios, sobremaneira na mudança de comportamento para hábitos alimentares saudáveis (BERTOLIN; SLATER, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES**

O Programa Promoção da Saúde na Escola apresentou resultados positivos quanto ao aumento de conhecimento dos adolescentes sobre alimentação saudável. Os resultados estão relacionados a diversos fatores que despertaram o interesse dos alunos pesquisados, e os métodos favoreceram o diálogo, a troca de experiências e a reflexão sobre suas próprias práticas a partir de experiências prévias, relacionamentos com grupos de amigos e família, entre outros.

Em se tratando da mudança de comportamento para uma alimentação saudável, a escola possui papel mediador para ganhos de conhecimento aos adolescentes, apesar de este estudo não apresentar melhoras significativas referentes àquelas ditas de comportamento, provavelmente devido ao curto tempo de intervenção, indicando a necessidade de formação continuada e diversificada para incorporação de novos hábitos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L.; MELO, D. H. C.; MELO, J. F. Análise do conhecimento nutricional de adolescentes, pré e pós atividade educativa. **Em Extensão**, Uberlândia, UFU, v. 8, n. 2, p. 68-79, ago.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20532/10956>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ASSIS, M. M. et al. Avaliação do conhecimento nutricional e comportamento alimentar após educação alimentar e nutricional em adolescentes de Juiz de Fora –MG. **HU Revista**, Juiz de Fora, UFJF, v. 40, n. 3-4, p. 135-143, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/hurevista/article/view/2435/789>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica**, v. 25, n. 10, 2008.

BERTOLIN, M. N. T.; SLATER, B. Abordagem do modelo transteórico no comportamento alimentar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1641-1650, nov.-dez. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13637>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CAVALCANTI, C. B. S. et al. Obesidade abdominal em adolescentes: prevalência e associação com atividade física e hábitos alimentares. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 94, n. 3, p. 371-377, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abc/v94n3/15.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

COSTA, F. F. et al. Efetividade de uma intervenção de base escolar sobre as práticas alimentares em estudantes do ensino médio. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, UFSC, v. 16, supl. 1, p. 36-45, 2014.

DOMINGUES, M. R.; ARAÚJO, C. L. P. Conhecimento e percepção sobre exercício físico em uma população adulta urbana do sul do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 204-215, jan.-fev. 2004. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/csp/2004.v20n1/204-215/pt>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FLORINDO, A. A. Atividade física e doenças crônicas. In: \_\_\_\_\_; HALLAL

P. C. (Orgs.). **Epidemiologia da atividade física**. São Paulo: Atheneu, 2011. p. 159-182.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LEAL, G. V. S. et al. Consumo alimentar e padrão de refeições de adolescentes, São Paulo, Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 457-467, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/rbepid/2010.v13n3/457-467/pt>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MADRUGA, S. W. et al. Manutenção dos padrões alimentares da infância à adolescência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, USP, v. 46, n. 2, p. 376-386, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/rsp/2012.v46n2/376-386/pt>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NAHAS, M. V. et al. Reprodutibilidade e validade do questionário saúde na boa para avaliar atividade física e hábitos alimentares em escolares do ensino médio. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 12-20, 2007. Disponível em: <<http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/817/824>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NEUTZLING, M. B. et al. Hábitos alimentares de escolares adolescentes de Pelotas. **Revista de Nutrição**, Campinas, PUC, v. 23, n. 3, p. 379-388, maio-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v23n3/06.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SANTOS, M. B. G.; PRECIOSO, J. A. G. **Educação alimentar na escola: avaliação de uma intervenção pedagógica dirigida a alunos do 8º ano de escolaridade**. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/1511/3/Educa%20a7%20a3o%20alimentar%20na%20escola\\_e-book.pdf](http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/1511/3/Educa%20a7%20a3o%20alimentar%20na%20escola_e-book.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

TASSITANO, R. M. et al. Prevalência e fatores associados ao sobrepeso e à obesidade em adolescentes, estudantes de escolas de Ensino Médio de Pernambuco, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 12, p. 2639-2652, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csp/2009.v25n12/2639-2652/pt>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

TORAL, N.; CONTI, M. A.; SLATER, B. A alimentação saudável na ótica dos adolescentes: percepções e barreiras à sua implementação e características esperadas em materiais educativos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 11, p. 2386-2394, nov. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csp/2009.v25n11/2386-2394/pt>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VIERO, V. S. F. et al. Health education with adolescents: analysis of knowledge acquisition on health topics. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 484-490, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v19n3/1414-8145-ean-19-03-0484.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VIERO, V. S. F.; FARIAS, J. M. Ações educativas para a sensibilização de um estilo de vida mais saudável de adolescentes. **Journal of Physical Education**, Maringá, UEM, v. 28, n. 1, p. 1-9, 2017. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31960/18624>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Diet, nutrition, and the prevention of chronic diseases**: report of a joint WHO/FAO expert consultation. Genebra: WHO, 2003.

ZANCUL, M. S.; DAL FABBRO, A. L. Escolhas alimentares e estado nutricional de adolescentes em escolas de ensino fundamental. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, Unesp, v. 18, n. 3, p. 253-259, jul.-set. 2007. Disponível em: <<http://serv-bib.fcfar.unesp.br/seer/index.php/alimentos/article/view-File/161/169>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Tabela 1 – Caracterização da amostra n=69

Características	N (%)
<b>Gênero</b>	
Masculino	31 (44,9)
Feminino	38 (55,1)
<b>Escolaridade</b>	
Ensino Fundamental	56 (81,2)
Ensino Médio	13 (18,8)
<b>Faixa Etária</b>	
11 a 13 anos	32 (46,4)
14 a 17 anos	37 (53,6)
<b>Nível socioeconômico</b>	
A (Alto)	18 (26,1)
B (Médio)	43 (62,3)
C (Baixo)	6 (8,6)
Não responderam	2 (2,9)
<b>Ocupação</b>	
Não	63 (91,3)
Sim	6 (8,7)
<b>Cor da pele</b>	
Branca	36 (52,2)
Preta	9 (13,0)
Parda	24 (34,8)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

### APÊNDICE B

Tabela 2 – Resultados dos escores pré e pós-ações de Educação em Saúde sobre alimentação saudável divididas pelo gênero e nível de escolaridade

Variáveis	Gênero				Escolaridade			
	Masculino		Feminino		Fundamental		Médio	
	Nota pré	Nota pós	Nota pré	Nota pós	Nota pré	Nota pós	Nota pré	Nota pós
<b>Alimentação Saudável</b>	4,22±1,86	4,70±2,28	4,57±2,19	5,32±2,24#	4,30±1,93	5,07±2,28#	4,86±2,47	5,06±2,28
<b>IC ≥ 95%</b>	(3,48 - 4,96)	(3,80 - 5,60)	(3,87 - 5,27)	(4,60 - 6,04)	(3,76 - 4,84)	(4,44 - 5,71)	(3,49 - 6,23)	(3,80 - 6,33)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019. IC= Intervalo de Confiança. (#) Diferença significativa em nível de  $p < 0,05$  dos escores pré e pós-intervenção.

## APÊNDICE C

Tabela 3 – Frequência de acertos pré e pós-ações de Educação em Saúde sobre alimentação saudável

<b>Alimentação Saudável (n= 67)</b>	<b>Pré N (%)</b>	<b>Pós N (%)</b>	<b>Desempenho</b>
Alimentos fonte de vitaminas e minerais	54 (80,6)	52 (77,6)	- 2 (-3)
Consumo de fibras na prevenção de doenças	14 (20,9)	15 (22,4)	1 (1,5)
Alimentos in natura e/ou minimamente processados	16 (23,9)	24 (35,8)	8 (11,9)
Conceito de alimentação saudável	48 (71,6)	52 (77,6)	4 (6)
Opções de alimentos processados	31 (46,3)	43 (64,2)	12 (17,9)
Quantidade mínima de água diária recomendada	50 (74,6)	43 (64,2)	- 7 (-10,4)
Porções diárias de frutas recomendadas	20 (29,9)	38 (56,7)	18 (26,8)
O excesso de sódio podendo acarretar doenças	35 (52,2)	33 (49,3)	- 2 (-2,9)
Quantidade de refeições diárias recomendadas	6 (9,0)	24 (35,8)	18 (26,8)
Troca de alimentos refinados pelos integrais	21 (31,3)	18 (26,9)	-3 (-4,4)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.



## APÊNDICE D

Tabela 4 – Análise da mudança de comportamento em relação aos comportamentos alimentares saudáveis, no total, com divisão por gênero e nível de escolaridade

Variáveis	Total		Sexo				Escolaridade				
	N (%) Pré	N (%) Pós	Masculino		Feminino		Fundamental		Médio		
			N (%) Pré	N (%) Pós	N (%) Pré	N (%) Pós	N (%) Pré	N (%) Pós	N (%) Pré	N (%) Pós	
<b>Frutas</b>	< 3 dias	26 (37,7)	39 (56,5)	11 (34,4)	17 (53,1)	15 (40,5)	22 (59,5)	22 (39,3)	33 (58,9)*	4 (30,8)	6 (46,2)
	> 3 dias	43 (62,3)	30 (43,5)	21 (65,6)	15 (46,9)	22 (59,5)	15 (40,5)	34 (60,7)	23 (41,1)	9 (69,2)	7 (53,8)
<b>Verduras</b>	< 3 dias	41 (59,4)	44 (63,8)	19 (59,4)	20 (62,5)	22 (59,5)	24 (64,9)	34 (60,7)	36 (64,3)	7 (53,8)	8 (61,5)
	> 3 dias	28 (40,6)	24 (34,8)	13 (40,6)	12 (37,5)	15 (40,5)	12 (32,4)	22 (39,3)	20 (35,7)	6 (46,2)	4 (30,8)
	Não respondeu		1 (1,4)				1 (2,7)				1 (1,7)
<b>Saladas Verdes</b>	< 3 dias	37 (53,6)	45 (65,2)	16 (50,0)	21 (65,6)	21 (56,8)	24 (64,9)	32 (57,1)	36 (64,3)	5 (38,5)	9 (69,2)
	> 3 dias	32 (46,4)	24 (34,8)	16 (50,0)	11 (34,4)	16 (43,2)	13 (35,1)	24 (42,9)	20 (35,7)	8 (61,5)	4 (30,8)
<b>Leite e Derivados</b>	< 3 dias	23 (33,3)	22 (31,9)	9 (28,1)	13 (40,6)	14 (37,8)	9 (24,3)	18 (32,1)	17 (30,4)	5 (38,5)	5 (38,5)
	> 3 dias	46 (66,7)	47 (68,1)	23 (71,9)	19 (59,4)	23 (62,2)	28 (75,7)	38 (67,9)	39 (69,6)	8 (61,5)	8 (61,5)
<b>Feijão e Arroz</b>	< 3 dias	16 (23,2)	20 (29,0)	7 (21,9)	10 (31,3)	9 (24,3)	10 (27,0)	12 (21,4)	16 (28,6)	4 (30,8)	4 (30,8)
	> 3 dias	53 (76,8)	49 (71,0)	25 (78,1)	22 (68,8)	28 (75,7)	27 (73,0)	44 (78,6)	40 (71,4)	9 (69,2)	9 (69,2)
<b>Salgadinhos</b>	< 3 dias	45 (65,2)	50 (72,5)	22 (68,8)	25 (78,1)	23 (62,2)	25 (67,6)	37 (66,1)	41 (73,2)	8 (61,5)	9 (69,2)
	> 3 dias	24 (34,8)	19 (27,5)	10 (31,3)	7 (21,9)	14 (37,8)	12 (32,4)	19 (33,9)	15 (26,8)	5 (38,5)	4 (30,8)
<b>Doces</b>	< 3 dias	38 (55,1)	43 (62,3)	17 (53,1)	21 (62,5)	21 (56,8)	22 (59,5)	30 (53,6)	33 (58,9)	8 (61,5)	10 (76,9)
	> 3 dias	31 (44,9)	26 (37,7)	15 (46,9)	11 (34,4)	16 (43,2)	15 (40,5)	26 (46,4)	23 (41,1)	5 (38,5)	3 (23,1)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019. (\*) = Diferença significativa em nível de  $p < 0,05$ .

# EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: APLICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTA E AULAS ABERTAS À EXPERIÊNCIA

**Francielle Evangelista<sup>1</sup>**

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

**Larissa Bertulini**

Centro Universitário de Brusque (Unifebe).

**Taiane Ribeiro Flor**

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

**Adonis Marcos Lisboa**

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

## INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma atividade essencialmente prática, que pode oferecer diversas oportunidades para a formação do homem consciente, crítico e sensível com a realidade que o envolve (OLIVEIRA, 2008). Seguindo o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2002, p. 12), “[...] a Educação Física Escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos”. A formação da autonomia e o pensamento crítico que constroem sujeitos de direito devem iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Segundo Castellani Filho (2011), a Educação Física tem suas origens marcadas pela influência das instituições militares desde o século XIX e é entendida como um elemento importante para forjar indivíduos fortes e saudáveis. Tal tendência parece ser ainda encontrada nas aulas dessa área do conhecimento.

Autores importantes da Educação Física, como João Batista Freire, Elenor Kunz, Celi Taffarel, Valter Bracht, entre outros, desde a década de 1980 defendem concepções de ensino diferenciadas para essa área. Apesar disso, suas ideias, pelo que se percebe empiricamente no contexto escolar, ainda não se enraizaram concretamente entre os professores, o que, por sua vez, acarreta que essa disciplina ainda não produziu as transformações desejadas por esses autores. Parece ser

<sup>1</sup> Contato: francielleevangelista@hotmail.com.

comum, entre suas concepções, a proposta de desenvolver nos alunos o pensamento complexo, a autonomia, a tomada de consciência e o aprimoramento como ser humano (FREIRE; SCAGLIA, 2003; DIECKERT; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004). O presente trabalho limita-se a tratar de duas destas concepções abertas de ensino: a Construtivista e as Aulas Abertas à Experiência.

Quanto à concepção Construtivista<sup>2</sup>, é importante destacar que a construção do conhecimento parte daquilo que o aluno já sabe, de maneira que o conteúdo faça sentido para ele. A Educação Física, nessa perspectiva, deve respeitar o universo cultural do aluno, explorando possibilidades educacionais por meio de atividades significativas, especialmente advindas do aluno, com o professor instigando a complexificação das ações, visando à construção do conhecimento mais elaborado, à autonomia e à criticidade do estudante (CENP, 1990 apud DARIDO, 2003).

É comum o estudante aprender os conteúdos por meio da repetição do que é ensinado pelo professor. Em uma visão Construtivista, acredita-se que o aluno possua algum conhecimento sobre determinado assunto desde o primeiro dia de aula e, a partir dele, o professor pode construir o conhecimento pretendido com o estudante, por meio do questionamento e da problematização. A respeito do Construtivismo Piagetiano, Macedo (2002, p. 19) indica que “[...] só a ação espontânea do sujeito, ou apenas nele desencadeada, tem sentido na perspectiva construtivista”.

Desse modo, uma aula Construtivista permite que todos tenham sua vez de falar, errar, questionar e expressar o que pensam, respeitando a opinião dos colegas e aprimorando seu conhecimento com a mediação do professor. De acordo com Macedo (2002, p. 24), “[...] uma aula construtivista pede ruído e a manipulação, nem sempre jeitosa, daqueles que, diante de uma pergunta, não estão satisfeitos com o nível de suas respostas”. Assim sendo, não há como homogeneizar os alunos, como deixar sua bagagem cultural de lado. O estudante deixa de ser somente um aprendiz dos conteúdos apresentados: torna-se um ser humano desenvolvendo uma atividade, apropriando-se dos objetos culturais à sua disposição, se tornando um sujeito cultural (NEIRA; NUNES, 2008).

---

<sup>2</sup> “A concepção de ensino e abordagem de ensino se prestam ao mesmo conceito, portanto, ao dizer as concepções de ensino da Educação Física Escolar, poderá estar-se também dizendo que é o que explica a forma de se abordar o ensino na prática docente” (CAMPOS, 2011, p. 54).

Em relação à concepção de ensino denominada Aulas Abertas à Experiência, ocorre a participação dos alunos desde as decisões em relação aos objetivos e aos conteúdos, do planejamento à realização das aulas. Nela existe a possibilidade de codecisão dos alunos e não apenas a pre-determinação destes por parte do professor. Sobre essa concepção aberta de ensino, Hildebrandt-Stramann (2001, p. 48-49) explica:

Ela encontra-se fundada por um lado em uma concepção de homem atuante, como um ser principalmente autônomo e responsável socialmente. Por um lado, sigo com minhas reflexões a compreensão básica interacionista, a partir da qual os homens desenvolvem os seus significados do mundo somente em confrontações sociais. Esse processo da confrontação é apoiado através da aula, onde o princípio de negociação comunicativa é colocado no princípio de imposição. Somente em um processo social que permite processos autônomos de confrontação, torna-se possível uma aprendizagem consciente e crítica, no sentido de uma liberação consciente de pressões internas e externas.

Uma visão equivocada do ensino aberto é que, por meio dele, os alunos podem “fazer o que quiserem”, confundindo sua aplicação com a conhecida “aula livre”, na qual o professor se exime de sua responsabilidade de ensinar e da participação ativa na aula. Nas Aulas Abertas à Experiência, existe a necessidade de planejamento, assim como em outras concepções e disciplinas, sendo que nessa o professor ensina o aluno a usar a competência de decisão e a autonomia (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986).

Visto que ambas as concepções são de ensino aberto e convergem em diversos pontos, tal fato instigou as estagiárias-pesquisadoras a investigarem quais são suas especificidades, suas semelhanças, suas diferenças e sua repercussão no Ensino Médio.

Propõe-se como **objetivo geral** desta pesquisa: analisar aulas de Educação Física ministradas no Ensino Médio noturno de uma escola da rede estadual de Brusque-SC com aplicação das concepções de ensino: Construtivista e Aulas Abertas à Experiência. Os **objetivos específicos** são: a) verificar nos relatórios de observação das aulas de Educação Física vivenciadas pelos alunos participantes nos Estágios Supervisionados I e II no ano letivo de 2016 características da práxis pedagógica das concepções de ensino Construtivista e Aulas Abertas à Experiência; b) comparar as aulas ministradas nos Estágios Supervisionados I e II no ano letivo de 2016 para identificar as semelhanças e as diferenças entre as concepções de ensino acima mencionadas; c) identificar as percepções

ções dos alunos participantes das aulas de Educação Física ministradas nos Estágios Supervisionados I e II com aplicação das concepções de ensino acima mencionadas.

Para a elaboração e realização de uma adequada aula de Educação Física, sabe-se da importância do planejamento baseado em metodologias e concepções de ensino, utilizando a teoria para iluminar a prática. Neste estudo, decidiu-se pesquisar duas concepções de ensino aplicadas nas aulas dos Estágios acima indicados: as concepções Construtivista e Aulas Abertas à Experiência.

Escolheu-se, para o Estágio Supervisionado I, a concepção Construtivista, pois nela ocorre a construção do conhecimento com o aluno a partir do que ele sabe sobre o conteúdo. O professor deve ser um excelente questionador, que problematiza situações, instigando o estudante por meio de questões-problema a serem resolvidas. Realiza isso, especialmente, elaborando suas perguntas e problematizando situações, de maneira que atinja o objetivo da aula. Desse modo, existe a participação ativa do aluno na decisão e na elaboração de atividades. Essa decisão conjunta, estreitando a relação professor-aluno, é semelhante à característica encontrada na concepção de Aulas Abertas à Experiência, na qual o aluno tem voz ativa nas decisões sobre as atividades referentes aos conteúdos abordados, à execução e à avaliação das aulas, dando a ele um amplo poder de decisão.

Considerando as características acima, percebe-se que, para a realização das aulas de Estágio Supervisionado no Ensino Médio noturno, ambas as concepções escolhidas corroboravam com uma proposta diferenciada para se atuar com alunos na faixa etária entre 15 e 18 anos, pois ambas têm como objetivo comum desenvolver a autonomia e a criticidade dos alunos, que, em sua maioria, são adolescentes trabalhadores e, nesta fase, possuem grande necessidade de serem ouvidos pelos adultos e por seus pares. Decidimos, desse modo, aplicar a concepção de ensino Aulas Abertas à Experiência em nosso Estágio Supervisionado II, escolha que nos pareceu corroborar com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013, p. 158) quando mencionam:

Considerando, portanto, a situação e as circunstâncias de vida dos estudantes trabalhadores do Ensino Médio noturno, cabe indicar e possibilitar formas de oferta e organização que sejam adequadas às condições desses educandos,

de modo a permitir seu efetivo acesso, permanência e sucesso nos estudos desta etapa da Educação Básica.

A aplicação dessas concepções de ensino despertou a curiosidade nas estagiárias-pesquisadoras sobre quais seriam as repercussões dessas aulas, as semelhanças e as diferenças entre elas e se os alunos participantes as perceberiam. Dessa forma, surgiu o objeto de investigação para este estudo.

Esta pesquisa ficou limitada à Educação Física no Ensino Médio noturno, âmbito no qual foram realizados os Estágios Supervisionados I e II do curso de Educação Física. Nesse segmento, essa disciplina deve ter como objetivo o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos pelo estudante até essa etapa. No entanto, o que se percebe, em geral, é a não ocorrência desse fato. Por vezes, com a alegação de que os alunos chegam cansados à escola no período noturno, por terem trabalhado durante o dia, essa disciplina é tratada como um momento de recreação e descontração, sem significativa importância pedagógica. Essa situação contraria o que propõem as DCNEB para os educandos do Ensino Médio noturno:

[...] com base no preceito constitucional e da LDB, e respeitados os mínimos de duração e carga horária total, o projeto pedagógico deve atender com qualidade a singularidade destes sujeitos, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada [...] (BRASIL, 2013, p. 158).

Acredita-se que a presente pesquisa poderá colaborar com uma nova visão de Educação Física escolar, apoiada em concepções de ensino que estimulem a autonomia, a criticidade, a criatividade e a tomada de consciência das ações realizadas durante as aulas – desde a elaboração até sua realização, principalmente para alunos do Ensino Médio noturno, bem como a possível aplicação para essa faixa etária das duas concepções de ensino mencionadas neste estudo.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual, segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 269),

[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendência de comportamento etc.

Quanto à natureza das fontes utilizadas, conjugou-se a pesquisa de campo, a básica e a aplicada. Para Severino (2007, p. 123), na pesquisa de campo

[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 6), a pesquisa básica “[...] é aquela que procura o progresso científico, a ampliação de conhecimentos teóricos, sem a preocupação de utilizá-los na prática”. Para os mesmos autores, a pesquisa aplicada

[...] como o próprio nome indica, caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 6).

No que tange aos objetivos, foi uma pesquisa explicativa, isto é,

[...] aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (SEVERINO, 2007, p. 123).

Utilizou-se, ainda, a pesquisa documental, sendo documentação “[...] toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124).

O cenário do estudo foi uma escola da rede estadual de ensino do município Brusque, localizada no bairro Dom Joaquim. Essa unidade escolar atende alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, operando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Os sujeitos da pesquisa foram 11 alunos do Ensino Médio noturno, regularmente matriculados em 2017 nos 2<sup>os</sup> anos e repetentes dos 1<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos (referentes ao ano letivo de 2016), com faixa etária entre 15 e 18 anos. Esses alunos participaram das aulas de Educação Física ministradas pelas estagiárias-pesquisadoras da Unifebe nos Estágios Supervisionados I e II de 2016.

Outro cenário desta pesquisa foi a Unifebe, onde foram analisados

aproximadamente 60 relatórios de observação das estagiárias-pesquisadoras das aulas de Educação Física ministradas aos alunos acima mencionados durante os Estágios I e II em 2016, aplicando as concepções de ensino Construtivista e Aulas Abertas à Experiência.

A quantidade de alunos participantes das aulas dos Estágios acima indicados foi de aproximadamente 90, sendo divididos em quatro turmas: 1º ano IV, 1º ano V, 1º ano VI e 3º ano V. Como a pesquisa foi realizada em 2017, os alunos do 3º ano deixaram a escola e a maioria dos alunos das demais turmas não retornou às estagiárias-pesquisadoras os Termos de Assentimento assinados por seus responsáveis. Essas situações ocasionaram a baixa quantidade de alunos respondentes ao questionário da pesquisa, ou seja, 11 sujeitos.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: questionário contemplando questões abertas e roteiros de análise utilizados como referência para as análises dos relatórios de observação das aulas ministradas pelas estagiárias-pesquisadoras nos Estágios Supervisionados I e II em 2016. Esses roteiros continham critérios que serviram para avaliação dos relatórios e contribuíram para a concretização dos objetivos deste estudo.

Para identificação de ações que indicassem a aplicação da concepção de ensino Construtivista nas aulas ministradas no Estágio Supervisionado I, foram elencadas as seguintes características dessa concepção: consideração dos conhecimentos apriorísticos do aluno; autonomia (prática e reflexiva) para agir; questionamentos do professor; ações em equipe; participação ativa do aluno na construção do conhecimento (MACEDO, 2002). Quanto à concepção de Aulas Abertas à Experiência, para sua identificação nas aulas ministradas no Estágio Supervisionado II, foram elencadas as seguintes características e observadas na ação docente: possibilidade de codecisão do aluno antes e durante as aulas; ações envolvendo a comunicação, autonomia (prática e reflexiva) e responsabilidade social dos alunos (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Foi elaborado um projeto de pesquisa para posterior submissão à Plataforma Brasil, para, em seguida, ser avaliado pelo Comitê de Ética da Unifebe. Após sua aprovação, foi dado o prosseguimento à coleta de dados em campo e à análise dos relatórios.



## RESULTADOS

### DIFERENÇAS ENTRE CONSTRUTIVISMO E AULAS ABERTAS À EXPERIÊNCIA

A literatura relativa às Aulas Abertas indica como elemento importante a codificação dos alunos, desde o planejamento dos conteúdos estudados na disciplina até as atividades realizadas em aula. O professor, segundo essa concepção, atenderá aos documentos oficiais que tratam dos temas a serem estudados, ou seja, não se trata de uma escolha aleatória ou apenas daquilo que os alunos mais apreciem, atende-se ao que é exigido pelos órgãos oficiais responsáveis pela Educação (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986). Quanto ao Construtivismo, não se identificou na literatura pesquisada essa recomendação, contudo, conforme a interpretação das estagiárias-pesquisadoras, isso também é possível, pois, ao contribuírem na decisão da organização da disciplina (isto é, conteúdo a ser estudado, cronograma, entre outros itens), os alunos construiriam conhecimento e exercitariam sua autonomia, o que, para essa concepção, são elementos essenciais (COLL et al., 1997; MACEDO, 2002). Sendo assim, essa aparente diferença pode, a partir de uma reflexão mais apurada, tornar-se uma semelhança.

As Aulas Abertas à Experiência são uma concepção de ensino elaborada exclusivamente para a Educação Física, o que não se aplica ao Construtivismo, pois esta última é uma concepção elaborada para a educação de modo geral, posteriormente aplicada na disciplina em questão.

As Aulas Abertas à Experiência, pelo que se pôde perceber, parece ser uma concepção possível de se aplicar nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, já a Construtivista aplica-se a qualquer segmento de ensino.

### SEMELHANÇAS ENTRE CONSTRUTIVISMO E AULAS ABERTAS À EXPERIÊNCIA

Em ambas as concepções é apresentado o questionamento como um de seus principais instrumentos de aplicação das aulas. As duas concepções investem no aprimoramento da autonomia dos alunos, possibilitando-lhes contribuir nas decisões durante as aulas do que será realizado e

de que forma. Também permitem aos alunos trabalhos em equipe e organização das atividades. As duas, portanto, investem na conversação, buscando aprimorar a comunicação entre os alunos, a interação social e a tomada de consciência sobre as aprendizagens alcançadas.

As duas concepções de ensino têm como um de seus elementos essenciais a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, bem como consideram seus conhecimentos a priori, sejam específicos dos conteúdos ou aqueles que, de alguma forma, possam contribuir para o desenvolvimento destes.

As Aulas Abertas à Experiência e Construtivista são concepções abertas de ensino e consideram o professor como um mediador na construção do conhecimento, colocando, assim, o aluno no centro do ensino, dando-lhe um status quo de elemento principal no processo de aprendizagem.

Os itens observados como semelhanças entre essas concepções de ensino foram identificados na literatura que as fundamenta: pode-se citar para a Construtivista, as referências de Coll et al. (1997); Macedo, Petty e Passos (2000); Macedo (2002); Freire; Scaglia (2003). Para Aulas Abertas à Experiência, tem-se as leituras de Hildebrandt-Stramann; Laging (1986); Hildebrandt-Stramann (2009).

## **ANÁLISE GERAL COMPARATIVA ENTRE OS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS E OS QUESTIONÁRIOS**

Ao realizar uma análise geral dos relatórios de observação, pode-se constatar que tanto as aulas ministradas aplicando a concepção de ensino Construtivista quanto a concepção Aulas Abertas à Experiência foram realizadas adequadamente. Nelas todos os elementos essenciais de cada concepção foram respeitados e aplicados devidamente pelas estagiárias-pesquisadoras nos dois Estágios Supervisionados aqui investigados. Cabe ressaltar que a tomada de consciência foi um elemento que, em geral, ocorreu apenas no final das aulas.

Em todas as aulas, primou-se pela participação ativa dos alunos na construção do conhecimento a respeito dos conteúdos estudados, bem como aquilo que já sabiam, ou seja, seus conhecimentos apriorísticos. Na concepção de ensino Construtivista, deve-se tratar o aluno como um ser que pensa, alguém que pode aprender qualquer conteúdo – desde

que este tenha algum significado para ele ou possa remeter a algo já conhecido (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000). Seguindo recomendação semelhante quanto aos conhecimentos a priori dos alunos, sobre as Aulas Abertas, Hildebrandt-Stramann (2009, p. 26) comenta:

Na escola, esses ideais de movimento muitas vezes são transmitidos aos alunos como cópias, sem refletir as tarefas e temas de movimento que se escondem atrás de técnicas e sem questionar se as técnicas a serem aprendidas servem para as crianças como solução da respectiva tarefa.

Nas aulas relatadas, também se verificou que o questionamento – elemento essencial de ambas as concepções – foi uma constante para a escolha das atividades pelos alunos, sua organização e sua construção do conhecimento. As rodas de conversa, no início, durante e fim das aulas foram relevantes para sua mediação. Dessa forma, a autonomia dos alunos e o trabalho em equipe foram constantemente instigados. Sobre a autonomia nas aulas, Freire e Scaglia (2003, p. 114) orientam:

Portanto, mesmo que valha a pena investir na formação da autonomia, ainda que seja em um único contexto, é preciso que a educação das pessoas seja diversificada o suficiente para que elas possam fazer concorrer entre si comportamentos autônomos, de modo a chegar à idade madura com uma atitude geral de autonomia.

Ratificando a essencialidade da autonomia, Hildebrandt-Stramann e Laging (1986, p. 11) indicam:

Um ensino deste tipo requer a transferência de competências de decisão para o aluno, isto é, que o aluno participe das decisões na orientação de objetivos, de conteúdo, de organização, de transmissão ou de outros aspectos.

O trabalho em equipe também é importante, pois, segundo Macedo, Petty e Passos (2000, p. 36),

[...] nesses termos, cada um é responsável por si e pelo grupo ao mesmo tempo, ou seja, trabalhar em grupo significa aprender as consequências disso, o que implica respeito mútuo, troca de idéias e consideração pelo outro.

Ressalta-se que, nas aulas relatadas e analisadas nesta pesquisa, enfatizou-se, nas conversações, a tomada de consciência, outro elemento principal nas duas concepções de ensino aplicadas. Segundo Freire e Scaglia (2003, p. 119), “[...] durante a tomada de consciência, podemos

tomar distância adequada em relação ao acontecimento, agora interiorizado, para vê-lo nitidamente”. A tomada de consciência é decorrente de conflitos e contradições (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Pôde-se verificar que as aulas descritas nos relatórios de observação analisados permitiram aos alunos constatarem os elementos essenciais das concepções, proporcionando-lhes experiências significativas em concepções abertas de ensino, o que geralmente não ocorre na prática da Educação Física escolar.

Em relação aos questionários aplicados aos alunos investigados, foi possível verificar que a maioria deles, pelas respostas apresentadas, percebeu a presença dos elementos essenciais mencionados acima nas aulas das quais participaram. Isso demonstra que os alunos, ao se depararem com aulas devidamente planejadas, organizadas e seguindo concepções de ensino claras, têm a capacidade de constatar o modo pelo qual estão sendo ensinados. Mesmo que pareça óbvio, isso demonstra a necessidade de o professor esclarecer aos alunos seu método de ensinar, para que possam ter consciência da importância do modo como são ensinados e daquilo que lhes é proposto ensinar. Acredita-se, dessa forma, que a Educação Física escolar apresenta com clareza sua importância aos alunos.

A Educação Física é uma área essencialmente prática, que pode oferecer oportunidades para a formação do homem consciente, crítico, sensível com sua realidade envolvente (OLIVEIRA, 2008). Segundo o Confef (2002, p. 12), “[...] a Educação Física Escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos”.

Ainda em relação às respostas dos alunos ao questionário, foi possível perceber que eles conseguiram perceber as semelhanças e as diferenças entre as concepções de ensino aplicadas. Essa capacidade de analisar as concepções de ensino exigida nas questões direcionadas aos alunos nesta pesquisa faz alusão à criticidade destes, recomendada pela LDB (Lei n. 9.394/1996), art. 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade

a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s/p).

Os questionamentos sobre as semelhanças e as diferenças entre as concepções de ensino aplicadas exigiam alto nível de memorização e reflexão, visto que as autoras deste trabalho necessitaram profundo estudo teórico sobre elas para identificarem essa diferenciação entre as concepções investigadas.

Por fim, os investigados, ao serem questionados sobre sua percepção a respeito da diferença entre as aulas das quais participaram – aplicando-se as duas concepções abertas de ensino – e sua experiência pregressa na Educação Física escolar, apontaram, na maioria de suas respostas, que perceberam diferenças significativas. Nessas respostas, de modo geral, indicaram o questionamento e a participação ativa dos alunos na organização das aulas como fatores principais. Relataram, ainda, que apreciaram essa forma de atuação. Diante disso, pode-se inferir que dar a possibilidade ao aluno agir como sujeito ativo e autônomo pode ser um modo relevante de ministrar aulas de Educação Física e, ousa-se dizer, de qualquer disciplina.

Segundo Hildebrandt e Laging (1986, p. 29),

[...] o processo de ensino dos alunos será subjetivado quando os conteúdos da Educação Física forem modificados para se tornarem adequados aos alunos, isto é, preparados de modo a ocuparem os alunos produtivamente de acordo com seus interesses e necessidades.

Complementam os autores:

[...] Isto implica que o agir autônomo, o trabalho em pequenos grupos, o agir criativo sejam aceitos pelo professor, pois depende principalmente do professor ser o princípio da subjetivação inibido ou promovido (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 30).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos resultados apresentados no que tange ao objetivo geral e aos objetivos específicos, considera-se que todos foram atingidos plenamente.

Como resposta ao questionamento da pesquisa sobre as semelhanças entre as concepções de ensino estudadas, foram obtidos os seguintes resultados: ambas partem dos conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento das atividades realizadas nas aulas; buscam o aprimoramento das capacidades intelectuais dos alunos, sua autonomia, sua proatividade, sua criatividade, sua reflexão sobre as ações e consequente tomada de consciência; a atuação do professor está centrada na mediação, pois ele se apresenta nas aulas como um instigador à construção do conhecimento dos alunos, contribui com conceitos teóricos, complexifica por meio de questionamentos as realizações deles e privilegia suas tomadas de decisão, devendo ser um conhecedor profundo dos conceitos referentes aos conteúdos discutidos, estudados e desenvolvidos nas aulas; a condução, a organização e as ações durante a aula estão centradas no aluno.

Quanto às diferenças, apontou-se: a concepção Construtivista foi elaborada para aplicação na educação em geral, enquanto as Aulas Abertas à Experiência especificamente para a Educação Física; a Construtivista aplica-se a qualquer faixa etária; as Aulas Abertas à Experiência, para ser aplicada adequadamente, necessita que os alunos possuam um nível de intelectualidade mais avançado. Assim, esta última aplica-se melhor a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação aos alunos pesquisados, suas respostas indicaram que perceberam várias semelhanças entre as concepções de ensino utilizadas nas aulas das quais participaram. As diferenças apontadas por eles são referentes aos conteúdos trabalhados em ambos os Estágios e a possibilidade de decidir na escolha dos conteúdos abordados no Estágio II. Como citado nas análises deste trabalho, essa percepção se deu pelo fato de as estagiárias-pesquisadoras decidirem por oportunizar uma diversidade de conteúdos e a codecisão destes apenas no Estágio II, visto que essas ações são possíveis de realizar em ambas as concepções de ensino aplicadas, o que não as caracterizam como diferenças entre as concepções de ensino, e sim na aplicação delas pelas estagiárias-pesquisadoras.

Referindo-se às aulas anteriores aos Estágios Supervisionados I e II, os alunos indicaram diferenças significativas com relação aos conteúdos trabalhados, sendo muitos deles desconhecidos; à construção do conhecimento; à possibilidade de codecisão; ao aprendizado; às tomadas de consciência.

Comparando os resultados das análises dos relatórios de observação das aulas e as análises dos questionários aplicados aos alunos, constatou-se que os investigados: apresentaram uma relevante capacidade de perceber que as aulas ministradas apresentaram um modo diferente de ensinar daquele ao qual estavam habituados; apreciaram tal forma e puderam atuar como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Diante disso, inferiu-se que esta investigação demonstrou que os alunos, quando bem ensinados, exercem sua crítica e não parecem – ressalta-se: os alunos do Ensino Médio noturno – tão desinteressados pela Educação Física quanto se comenta frequentemente no meio escolar.

Cabem aos professores refletir sobre questões, como: qual concepção de ensino utilizam e, se utilizam, quais os caminhos para atingir os objetivos que ela propõe; quais referenciais teóricos baseiam suas práticas; quais são os conteúdos da Educação Física escolar. O professor deve ser um pesquisador, levando diversidade de conteúdo e oportunidades de experiências para seus alunos; deve ser o mediador na construção do conhecimento, principalmente no Ensino Médio noturno. O docente, portanto, deve dar voz ativa aos alunos, ouvir seus desejos e construir em codecisão com eles a melhor maneira de proceder em suas aulas, formando sujeitos críticos e autônomos, capazes de estabelecer relações entre suas vivências, levando lições para suas vidas, tornando-os sujeitos melhores para si e para os outros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CAMPOS, L. A. S. C. **Didática da educação física**. São Paulo: Fontoura, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). Educação física escolar. **Revista Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 4-12, dez. 2002.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIECKERT, J.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Perspectivas para o desenvolvimento da ciência do esporte no Brasil com enfoque na formação de professores de educação física escolar – ponto de vista alemão. In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (orgs.). **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 15-31.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Experiência: uma categoria central na teoria didática das aulas abertas. In: \_\_\_\_\_. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação física aberta à experiência**: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

\_\_\_\_\_; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situa-**



**ções-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2008.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

# ESPORTES DE RAQUETES: A BOA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jaqueline da Silva<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## INTRODUÇÃO

A Educação Física compreende inúmeras possibilidades de cultura corporal de movimento. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essa disciplina é composta por três blocos de conteúdo: o primeiro abrange os esportes, os jogos, as lutas e as ginásticas; o segundo, contém as atividades rítmicas e expressivas; e o terceiro compreende os conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1998). Daolio (1996) também corrobora nesse sentido, ao mencionar que tal matéria escolar deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal e, ao mesmo tempo, contemplar todos os estudantes.

Entre os blocos de conteúdo, destaca-se aquele relativo aos esportes. Muitos estudos indicam que ele é o mais aplicado pelos professores de Educação Física em suas aulas (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014) ainda que se perceba, geralmente, a repetida aplicação de determinadas modalidades esportivas, como: futebol, voleibol, basquetebol e handebol (ARAÚJO; FARIAS; SANTOS, 2015).

Além das quatro modalidades citadas anteriormente, existem outras inúmeras possibilidades de práticas esportivas, mas que, na maioria das vezes, dificilmente são abordadas com as mesmas frequências e intensidades que as supracitadas.

A Educação Física escolar não pode reproduzir a miséria da falta de opções e perspectivas culturais, nem ser cúmplice de um processo de empobrecimento e descaracterização cultural. Ou seja, o mesmo espaço-tempo que viabiliza o futebol e a queimada deve viabilizar o vôlei, o tênis com raquetes de madeira, os jogos pré-desportivos, a dança, a ginástica, as atividades aeróbicas, o relaxamento, o atletismo, entre inúmeros outros exemplos (BRASIL, 1998, p. 83-84).

---

<sup>1</sup> Contato: jaqueline\_s91@yahoo.com.

De todos os esportes, a prática das modalidades esportivas de raquetes, como tênis, tênis de mesa, *badminton* e *squash*, geralmente é pouco explorada e vivenciada nas aulas de Educação Física escolar. Diante disso, Araújo, Farias e Santos (2015) argumentam que existe a necessidade de o professor ser flexível para inovar e diversificar as aulas com outras modalidades esportivas, oportunizando, assim, o direito à prática dos esportes de raquetes pelos estudantes.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), deve-se aplicar o princípio da diversidade na construção do processo de ensino e aprendizagem, orientando as escolhas e os objetivos do processo, aspirando ampliar o repertório cultural de movimento do estudante. Portanto, a proposta de planejamento das aulas de Educação Física escolar deste estudo baseou-se nas seguintes modalidades: tênis, tênis de mesa, *squash* e *badminton*, tendo como base o conceito de currículo, desenvolvido por Saviani (2011, p. 17):

[...] conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola, cuja existência não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação [...].

Dessa maneira, buscou-se ministrar esportes que tinham em comum o instrumento de uso, as habilidades motoras e as técnicas de rebater, facilitando, assim, condições de transmissão e assimilação no processo de aprendizagem (ARAÚJO; FARIAS; SANTOS, 2015). As semelhanças entre essas modalidades são encontradas, ainda, nas regras, na estrutura, no meio em que se pratica e na participação do adversário (ABURACHID; GRECO, 2009).

## OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo relatar as possibilidades e os desafios encontrados durante a prática de esportes de raquetes nas aulas de Educação Física escolar de uma escola básica municipal da cidade catarinense de Blumenau.

## JUSTIFICATIVA

A falta de diversidade nas aulas de Educação Física talvez seja devido à insegurança e/ou à falta de domínio por parte de alguns professores sobre determinadas modalidades esportivas. Entretanto, o aluno tem o direito de conhecer e praticar o máximo de possibilidades da cultura

corporal de movimento, e o professor tem o dever de ensinar. Portanto, cabem aos professores pesquisarem, estudarem, assistirem a vídeos, realizarem cursos, ouvirem palestras, tendo como objetivo progredirem, irem além de sua “zona de conforto” e, assim, proporcionarem novas práticas corporais aos estudantes (FREITAS et al., 2016).

Diante disso, existe a necessidade de diversificar as aulas de Educação Física com outras modalidades esportivas, almejando viabilizar o espaço e o tempo para a prática de modalidades que estão praticamente isoladas e esquecidas no planejamento. A Educação Física é uma disciplina tão rica em saberes que necessita ser aplicada e abordada em todas as suas esferas, oportunizando, assim, descobertas de novos movimentos e novos desafios a serem superados por todos os envolvidos durante o processo de ensino e aprendizagem.

## **DESENVOLVIMENTO**

Os esportes de raquetes foram ministrados para os estudantes do sexto, sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental do período matutino de uma escola de Educação Básica na cidade de Blumenau. Em todo o terceiro trimestre de 2017, os estudantes vivenciaram e experimentaram as práticas do tênis, tênis de mesa, *squash* e *badminton*.

Durante o desenvolvimento das modalidades esportivas de raquetes, o conhecimento e a vivência que o aluno trazia consigo era valorizado e compartilhado com os demais pares, seguindo a teoria do construtivismo, na qual o processo de ensino e aprendizagem inicia-se com a cultura corporal dos próprios participantes e todos operam juntos no processo de construção do conhecimento (OLIVEIRA, 1997).

Cada modalidade foi abordada individualmente, e os alunos conheceram sobre a história, as regras, as técnicas, os equipamentos, as curiosidades e assistiram a vídeos das modalidades representadas em competições. Praticaram cada uma delas, iniciando com movimentos simples até atingir os mais complexos, e, no fim da aula do jogo em questão, realizaram a partida propriamente dita.

Na abordagem sobre o tênis de mesa, foi realizada uma aula expositiva sobre a origem, as regras e as curiosidades da modalidade. Muitos estudantes possuíam conhecimento prévio sobre as regras e complemen-

tavam com seus próprios saberes, enriquecendo ainda mais a aula. Os estudantes assistiram a vídeos de jogos oficiais individuais e em duplas realizados nas Olimpíadas do Rio 2016. Ficaram impressionados com a velocidade das rebatidas e as habilidades técnicas dos atletas de alto rendimento.

Na parte prática desse contexto, cada aluno verificou qual era a melhor maneira de manusear sua raquete: alguns utilizaram a empunhadura da caneta, outros, a clássica; praticaram o saque e souberam as suas regras; as rebatidas de *forehand* e *backhand*, *under spin* e *top spin*. Foram aplicados exercícios de domínio e de coordenação motora, utilizando a raquete e a bolinha ao mesmo tempo – por exemplo: individualmente, deveriam equilibrar a bolinha sobre a raquete; quicar a bolinha sobre a raquete sem se movimentar; quicar a bolinha sobre a raquete caminhando ao mesmo tempo. Em dupla, um aluno precisava rebater a bolinha para o outro sem deixá-la cair, entre outros exercícios.

O tênis foi realizado na quadra e, mesmo não havendo raquetes específicas e nem bolinhas dessa modalidade, tudo foi adaptado. Foi realizado o minitênis, que “[...] nada mais é do que uma adaptação do jogo de tênis formal para os iniciantes jogarem. É o processo de modificação do jogo para torná-lo ‘possível’ aos diferentes níveis de habilidade” (PAES, 2002; VENDITTI JR; SOUSA, 2008 apud GINCIENE; IMPOLSETTO; DARIDO, 2017, p. 510).

No entanto, mesmo que utilizando bolas mais lentas, quadras menores e redes mais baixas, o tênis ainda pode ser uma modalidade difícil. É nesse sentido que iniciar a modalidade por meio de uma progressão das habilidades, juntamente com a adaptação dos materiais pode contribuir para o seu ensino (GINCIENE; IMPOLSETTO; DARIDO, 2017, p. 510).

Os alunos conheceram as regras e, ainda, assistiram a vídeos dos principais jogadores de tênis do mundo. Na prática, realizaram exercícios individuais e em duplas, que exigiam equilíbrio, coordenação e concentração, sendo o maior desafio o objetivo de “[...] fazer a bola passar sobre a rede de modo a dificultar a devolução do adversário ao mesmo tempo que protege seu lado da quadra” (GINCIENE; IMPOLSETTO; DARIDO, 2017, p. 518).

Na aplicação do *badminton*, era possível perceber a facilidade e a relação próxima que essa modalidade teve por parte de muitos alunos. “Badminton é um esporte popular que é apreciado por ambos [os] sexos e pessoas de todas as idades em todo o mundo” (ARASHINA et al., 2018, p. 84).

Os alunos conheceram as curiosidades, assistiram a vídeos da prática e de como tudo começou nessa modalidade. Foram realizados muitos exercícios individuais, em que o próprio aluno tinha que dominar a peteca com sua raquete; rebater sozinho; e foram sendo acrescentadas outras variações, como rebater certo número sem deixar cair a peteca; atividades em duplas, em que um rebatia para o outro (colocava-se como objetivo aqui rebater o maior número de vezes com sua dupla) e, somente no fim da aula, realizava-se uma competição na qual um elástico era amarrado nas extremidades longitudinais da quadra, dividindo-a, e muitas cordas eram utilizadas para limitar pequenas quadras, onde duplas se enfrentavam em cada um desses espaços, utilizando o elástico como rede.

O *squash*, um esporte desconhecido para os alunos, foi uma novidade. Então, eles conheceram a história, as regras e assistiram a vídeos de jogos oficiais.

O squash é caracterizado por ser uma modalidade de alta intensidade, exigindo aos praticantes um condicionamento físico específico do esporte. Este esporte trabalha membros superiores e inferiores de forma em geral, além de desenvolver a potência aeróbia, anaeróbia, força, flexibilidade e velocidade (ALVES, 2016, p. 3).

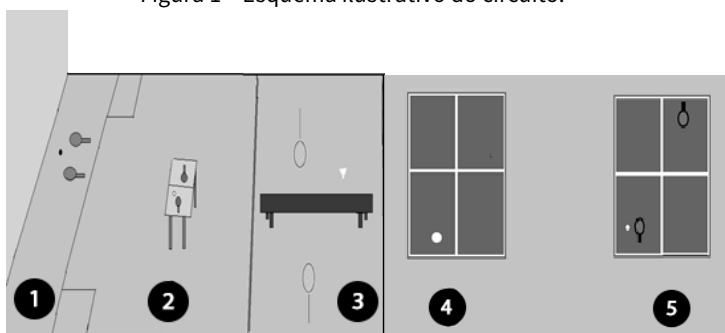
Na prática, os estudantes colocaram em ação as regras e gostaram tanto dessa modalidade que toda aula eles queriam repeti-la. No início, as atividades foram realizadas de frente para a parede, na qual, individualmente, os alunos tinham que rebater a bolinha; aos poucos, foi introduzido o adversário para a realização da competição. Não apresentaram dificuldade em praticar a rebatida, pois transferiram a habilidade aprendida anteriormente para esta modalidade, o *squash*. O grande desafio foi o ponto de referência, por nesse esporte ser a parede, e não um adversário à frente.

Após todas as modalidades terem sido discutidas, aplicadas e exploradas nas aulas de Educação Física, foram realizadas várias aulas com diferentes tipos de circuitos, que incluíam, pelo menos, três das quatro modalidades que foram vivenciadas. O circuito continha cinco estações, nas quais eram praticados três tipos de esportes de raquetes e ainda as suas variações. Tudo dependia do tempo, do espaço e dos materiais disponíveis. O rodízio no circuito funcionava da seguinte maneira: os alunos eram divididos em cinco grupos, um em cada estação. A cada seis mi-

nutos, a professora apitava e eles trocavam de estação. Todas as estações e as regras eram explicadas no início da aula e, em cada estação, havia um informativo explicando sobre as regras e o jogo em questão. Geralmente, o mesmo circuito era repetido em mais aulas, até duas ou três, a pedido dos alunos.

A seguir, encontra-se uma imagem ilustrativa de como funcionava um dos circuitos aplicado durante as aulas.

Figura 1 – Esquema ilustrativo do circuito.



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

**Estação 1, *squash*:** um aluno jogava contra o outro, utilizando a parede do pátio da escola. Quando um da dupla marcasse cinco pontos, ingressava no próximo da fileira no lugar daquele que havia perdido.

**Estação 2, *tênis de mesa*:** uma carteira de sala era utilizada para a prática. Essa variação tinha como objetivo fazer com que o aluno soubesse dosar a força da batida na bolinha em um curto espaço e tempo de jogo. Aqui, um estudante jogava contra o outro até alguém atingir três pontos. Quem perdesse cedia a vez para o próximo da fila.

**Estação 3, *badminton*:** era utilizado um banco como divisor de quadra. Aqui era um jogador contra o outro pelo pouco espaço disponível. O placar era de até cinco pontos. Quem perdesse cedia a vez para o próximo aluno que estava aguardando.

**Estação 4, *variação do tênis de mesa*:** era utilizada a mesa oficial da modalidade, mas não se usavam as raquetes. Então, os alunos tinham que rebater com as próprias mãos, e a bolinha utilizada aqui era macia e

feita de borracha. As regras para o jogo eram as mesmas do jogo oficial de tênis de mesa. Um aluno jogava contra o outro até alguém marcar três pontos. Quem perdesse cedia a vez para o próximo.

**Estação 5, tênis de mesa propriamente dito:** dependendo do número de estudantes nessa estação, realizava-se o jogo de duplas ou o jogo individual. O placar ia até três pontos.

Outras possibilidades que podem ser realizadas na abordagem dos esportes de raquetes: realizar jogos entre as turmas, um interclasses, envolvendo todos os esportes de raquetes que foram abordados; pode-se levar os estudantes também para assistirem a jogos oficiais de alguma modalidade com raquete que esteja acontecendo na cidade ou convidar pessoas profissionais da área para compartilharem com os alunos da escola sua experiência; também pode-se visitar clubes ou escolas de treinamento desses esportes na própria comunidade.

Como método de avaliação, foi aplicada aos alunos uma prova escrita, que foi realizada em dupla. Essa prova contemplava questões sobre o tênis, o tênis de mesa, o *badminton* e o *squash*. Ainda realizaram uma prova prática, na qual tinham que demonstrar domínio sobre as regras dessas modalidades.

Em algumas aulas, também foram feitas rodas de conversa a respeito dessas práticas no Brasil. Os estudantes realizaram reflexões e debates em grupos a respeito da desvalorização dessas práticas esportivas.

## RESULTADOS

A prática dos esportes de raquetes propiciou aos alunos vivências diferenciadas que ampliaram o repertório de movimentos corporais e despertaram o interesse em modalidades que, geralmente, não eram exploradas nas aulas de Educação Física.

No início da aplicação desse conteúdo, houve rejeição por parte de alguns estudantes que apenas solicitavam o futsal, mas, aos poucos, foram se envolvendo com as modalidades de raquetes, e os pedidos do futsal cessaram por um tempo. Krüger (2013) também relatou essa dificuldade quando tinha como objetivo popularizar o tênis na escola. Em seu estudo, o autor declarou que teve muitas dificuldades, devido à indisciplina



de alguns estudantes e à rejeição deles diante à prática, pois preferiam e solicitavam com muita frequência a modalidade do futebol de salão.

Frente a algo novo, mudanças na rotina das aulas, possivelmente, não agradarão a todos, portanto, as rejeições fazem parte do início do processo de ensino e aprendizagem de um novo conteúdo. Cabem aos professores, então, criar, encorajar e motivar esses alunos com métodos e atividades que os envolvam de forma prazerosa e integral.

Entre os esportes de raquetes que foram aplicados, o *squash* foi a novidade, pelo fato de os alunos nunca terem ouvido ou visto falar a respeito. Ficaram encantados ao ver as imagens e os vídeos de jogos oficiais. Na prática, o objetivo era rebater a bolinha contra uma parede, de forma que dificultasse sua recepção para o adversário. No início, os estudantes apresentaram dificuldades quanto à força na rebatida e ao espaço, já que aqui a referência era uma parede, mas depois conseguiram dominar seus movimentos, a quantidade de força na rebatida e alguns ainda usaram taticamente.

No tênis, os alunos apresentaram mais dificuldades relacionadas à prática, comparando com o *badminton* e o *squash*. A maioria conhecia a modalidade, mas não havia ainda experimentado e realizado a prática.

O estudo realizado por Krüger (2013) tinha como objetivo popularizar o tênis na escola, mas o autor percebeu que, quando aplicava aulas de tênis relacionadas a técnicas, nas quais os alunos tinham que ficar esperando sua vez para realizar o exercício, eram aulas não tão motivantes e envolventes para os estudantes, diferentemente de quando eram realizadas atividades lúdicas. A falta de espaço e de materiais também foram desafios encontrados na escola para o desenvolvimento do tênis.

Ginciene, Impolsetto e Darido (2017, p. 509) também realizaram um estudo sobre possibilidades pedagógicas para o ensino do tênis na escola e relataram que:

Nas escolas o problema não está necessariamente na forma como se ensina o tênis, já que sua presença nas aulas de Educação Física é quase inexistente. Certamente a falta de materiais e a pouca vivência de grande parte dos professores com a modalidade devem dificultar esse processo. É comum aqueles que nunca jogaram ou experimentaram o tênis poucas vezes acharem a modalidade extremamente difícil. Muitos que assistem a um jogo profissional também se espantam com o alto nível de habilidade técnica dos jogadores,

fortalecendo a ideia que esse esporte parece “impossível”, que dirá ensiná-lo sem os materiais necessários.

No tênis de mesa e no *badminton*, a maioria dos estudantes não apresentou dificuldades durante a aprendizagem.

O estudo realizado por Gomes, Corsino e Neto (2012) relatou as possibilidades da prática do *badminton* na Educação Física escolar e que não houve rejeição dos alunos em relação a essa modalidade: todos participaram e se envolveram com o esporte diante das possibilidades de aprendizagem que foram propostas. Segundo esses mesmos pesquisadores (2012, p. 6),

[...] considerou-se, que o badminton pode ser uma possibilidade de intervenção pedagógica que minimiza as fronteiras nas relações de gênero, além de garantir a diversificação dos conteúdos e uma participação mais efetiva, tanto para meninas como para meninos.

Muitos alunos conseguiram realizar os objetivos básicos requeridos em cada modalidade de raquete e se envolveram com as práticas de tal forma que era visível, em seus rostos, o prazer em estar explorando e vivenciando práticas diversificadas. Isso refletiu nos Jogos Interclasses da escola, em que as turmas se enfrentaram em competições de alguma determinada modalidade. Antes, os Jogos eram compostos apenas pela modalidade do futsal, mas, dessa vez, foi diferente: os alunos solicitaram o *badminton* e o tênis de mesa para compor essa competição, o que acabou acontecendo. Também foi incluído o xadrez, a pedido de alguns estudantes.

Com essa diversidade de modalidades, essa edição dos Jogos Interclasses tornou-se inédita e foi quando os estudantes mais se envolveram e participaram por abranger habilidades motoras e técnicas diferentes. Todos os professores da escola também se envolveram, ajudaram na compra das medalhas e abriram os Jogos com uma partida de futsal, enquanto os alunos assistiam.

Além dos resultados positivos durante o desenvolvimento dos esportes de raquetes, houve alguns desafios, por se tratar de modalidades que necessitavam de materiais e espaços que, muitas vezes, a escola não oferecia. A falta de materiais e estrutura para as práticas foram obstáculos quase sempre presentes, mas não eram consideradas como barreiras para deixar de realizar tais práticas. Isso posto, quase toda a prática foi adaptada diante do espaço e dos poucos materiais disponíveis.

Copelli (2010, p. 102) menciona que

Certamente que a escola terá que fazer adaptações para o trabalho com as modalidades esportivas de raquete. Porém, esse não deve ser encarado como um problema que inviabilize suas ações pedagógicas, pois, com a capacidade criativa do professor, os materiais necessários podem ser facilmente adaptados. Fita adesiva ou giz para marcar o solo; rede de vôlei; madeira, papelão ou qualquer outra coisa para rebater; bolinha de jornal; são materiais de fácil aquisição. Vídeos, revistas, jornais, e até mesmo a internet podem ser utilizadas nas aulas.

Em tal caso, observou-se que existem alternativas cabíveis para que o professor consiga aplicar os esportes de raquetes e usar a criatividade para adaptar os materiais e espaços a serem utilizados.

Em suma, não somente os alunos tiveram resultados positivos durante a abordagem dessas modalidades, mas a própria professora também, pois conseguiu superar o desafio de compreender, planejar e executar aulas de modalidades das quais não tinha muita afinidade. Possivelmente, a maioria dos professores de Educação Física ainda permanece na repetição de práticas esportivas por não terem sido desenvolvidas competências e habilidades suficientes referentes aos esportes de raquetes durante sua formação inicial.

Corroborar um estudo realizado por Guedes et al. (2017, p. 45), o qual tinha por objetivo desenvolver competências profissionais em relação ao ensino de esportes de raquetes. Eles relatam, em seus resultados, que

[...] o conteúdo trabalhado de forma significativa, contextualizado e problematizado dentro da formação profissional, pode proporcionar subsídios para uma melhor intervenção e desenvolvimento de competências em relação a estes conteúdos e na área da EF.

Dessa forma, os professores terão mais confiança e competência para aplicar tais conteúdos em suas práticas, baseando-se nos objetivos essenciais de cada conteúdo – lembrando, ainda, que a finalidade na escola não é formar atletas, e sim proporcionar diversas vivências da cultura corporal de movimento aos educandos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES**

Realizar uma Educação Física plural e oportunizar a prática de modalidades quase inexistentes é possível. Toda prática tem suas possibili-

dades e desafios, e cada uma delas demonstra um novo aprendizado. Arriscar-se, mesmo não tendo domínio ou afinidade com determinado conteúdo, deve fazer parte de um planejamento que busca evolução, riqueza de cultura corporal de movimento e superação.

Os esportes de raquetes são possíveis de serem aplicados na Educação Física escolar. O tênis, o *badminton*, o tênis de mesa e o *squash* possuem habilidades motoras, técnicas, estruturais e organizacionais semelhantes entre si, facilitando a aprendizagem e o domínio por parte dos estudantes.

As possibilidades na abordagem desses conteúdos foram tanto teóricas quanto práticas: na parte teórica, os estudantes assistiram a vídeos e conheceram sobre a história, as regras e as curiosidades de cada modalidade; na execução, os esportes de raquetes foram explorados e vivenciados um de cada vez e, somente no fim, quando as quatro modalidades já foram estudadas e praticadas pelos alunos, é que foram realizados circuitos abordando as modalidades ao mesmo tempo. Também foram realizadas rodas de discussão sobre a prática dessas modalidades no Brasil.

Houve alguns desafios durante as aulas, como: a rejeição no início por parte de alguns alunos que apenas queriam o futsal, além da falta de materiais e de estrutura para a prática dessas modalidades. Posto isso, quase toda a prática foi adaptada diante do espaço e dos poucos materiais disponíveis.

Existem muitas maneiras, no entanto, de envolver os alunos para a prática do tênis, do tênis de mesa, do *badminton* e do *squash*. Percebe-se que é possível realizar uma prática que realmente aborde com intensidade essas modalidades e que marque a aprendizagem, de forma com que os alunos reflitam e carreguem consigo essas práticas para a vida adulta.

Recomenda-se, nessa boa prática dos esportes de raquetes, que os professores realizem muito além do que foi exposto neste estudo, como: realizar jogos interclasses com a inclusão do *badminton*, do tênis de mesa, do *squash* e do tênis; ir a jogos oficiais dessas modalidades; produzir os equipamentos utilizados nesses esportes com materiais alternativos; incitar os alunos a criarem novos jogos com raquetes e novas regras – incentivando, assim, a criatividade, o desenvolvimento e o envolvimento deles com os esportes de raquetes.

O presente estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

ABURACHID, L. M. C.; GRECO, P. Esportes de raquete na educação física escolar: uma proposta para crianças e adolescentes. **Revista EFDEportes Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 135, agosto 2009. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd135/esportes-de-raquete-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ALVES, L. F. **Análise do comportamento fisiológico, da saúde mental e lesões musculoesqueléticas em jogadores praticantes de squash: um estudo transversal**. 2016. 14 f. Monografia (Bacharelado em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma: Unesc, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4857/1/Luan%20Fernandes%20Alves.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

ARASHINA, Y. et al. Risk factors for shoulder pain in Japanese badminton players: a quantitative-research survey. **Journal of Sports Science**, Reino Unido, n. 6, p. 84-93, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.davipublisher.org/Public/uploads/Contribute/5af0116eaf627.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

ARAÚJO, A. S. F.; FARIAS, A. S.; SANTOS, M. J. Esportes de raquete na educação física escolar: uma proposta para crianças e adolescentes. **Repositório Institucional Tiradentes**, Aracaju, p. 1-2, 2015. Disponível em: <<https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/731>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

COPELLI, V. N. **Introdução dos esportes de raquete nas aulas de educação física escolar: uma visão segundo a cultura corporal do movimento**. 2010. 113 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000806320>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2019.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, USP, supl. 2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646/134937>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**: práticas corporais e a organização do conhecimento. Maringá: UEM, 2014. p. 101-135.

FREITAS, T. A. et al. Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na educação física escolar. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 12, n. 1, p. 4-16, jan/jun. 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Luiz\\_Rufino2/publication/305426925\\_Avaliacao\\_da\\_implementacao\\_de\\_um\\_programa\\_de\\_Praticas\\_Corporais\\_de\\_Aventura\\_na\\_Educacao\\_Fisica\\_escolar/links/578e538c08ae9754b7e9eaec.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Luiz_Rufino2/publication/305426925_Avaliacao_da_implementacao_de_um_programa_de_Praticas_Corporais_de_Aventura_na_Educacao_Fisica_escolar/links/578e538c08ae9754b7e9eaec.pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2019.

GINCIENE, G.; IMPOLSETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Possibilidades pedagógicas para o ensino do tênis na escola. **Conexões**: Educação Física, Esporte e Saúde, Campinas, Unicamp, v. 15, n. 4, p. 505-521, out.-dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649663/17770>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

GOMES, N. C.; CORSINO, L. N.; NETO, F. J. R. O badminton na educação física escolar: uma experiência a partir da categoria gênero. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA USP – SEMEF, 4. **Relato de experiência**. São Paulo: Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, 2012. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/relato\\_Nathalia\\_Chaves\\_Gomes.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/relato_Nathalia_Chaves_Gomes.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2019.

GUEDES, A. C. B. L. et al. Projeto integrador como possibilidade de formação de competências para a atuação profissional: um estudo sobre ensino-aprendizagem do badminton. **Revista Saúde**, Guarulhos, UNG, v. 11, n. 2 (esp.), p. 1, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/view/3391/2432>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

KRÜGER, G. O tênis de campo como uma possibilidade para as aulas de educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 4, n. 1, p. 60-69, maio 2013. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1979/861>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Journal of Physical Education**, Maringá, UEM, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3868/2694>> Acesso em: 21 mar. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

# EXERCÍCIO FÍSICO MODERADO NO CONTROLE DE PESO E MELHORA DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS OBESAS

**Mariléia Reitter<sup>1</sup>**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) – Campus Araranguá

**Eduarda Valim Pereira**

Universidade do Extremo Sul Catarinense – (Unesc) – Campus Criciúma

**Luana Cademartori Minghelli**

Universidade do Extremo Sul Catarinense – (Unesc) – Campus Criciúma

**Sabrina Furtunato Ávila**

Universidade do Extremo Sul Catarinense – (Unesc) – Campus Criciúma

**Joni Marcio de Farias**

Universidade do Extremo Sul Catarinense – (Unesc) – Campus Criciúma

## INTRODUÇÃO

A obesidade infantil vem demonstrando números alarmantes sobre seu crescimento nos últimos anos em todo o mundo: entre as décadas de 1990 e 2010, houve um aumento relativo de 21% (na primeira década) e 31% (na segunda década) na prevalência de sobrepeso e obesidade infantil, ao passo que a previsão para o aumento no período (2010-2020) é de 36%, considerada um problema de saúde pública (DE ONIS; BLÖSSNER; BORGHI, 2010).

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), o sobrepeso atingiu 42 milhões de crianças no mundo com menos de cinco anos de idade. No Brasil, segundo dados apresentados pelo Sistema de Vigilância Alimentar Nutricional (SISVAN, 2017), em 2016, 384.263 crianças de cinco a dez anos apresentavam sobrepeso/obesidade ou obesidade de risco.

O novo estilo de vida dos jovens tem sido caracterizado pelo aumento do tempo direcionado a atividades com baixo gasto calórico, relacionadas, principalmente, ao uso demasiadamente prolongado das novas tecnologias eletrônicas e à diminuição da segurança pública nas ruas e nos espaços de lazer dos centros urbanos, diminuindo a possibilidade da prática de jogos e brincadeiras que incentivam a atividade física diária

<sup>1</sup> Contato: marireiter@hotmail.com.



(ALLISON et al., 2007; HAMILTON; HAMILTON; ZDERIC, 2007; DUMITH et al., 2010; PELEGRINI et al., 2011).

Segundo a OMS (2014), crianças e adolescentes devem praticar atividade física por 60 minutos diários, incluindo exercícios de resistência, força muscular e alongamento por, pelo menos, três vezes por semana. Desse modo, a falta de atividade física cotidiana reduz o nível de aptidão física e aumenta a necessidade de cuidados com a saúde e o surgimento de fatores de risco a doenças cardiovasculares, metabólicas, de pressão arterial elevada e obesidade (GUEDES; GUEDES, 2006; OMS, 2014; SILVA et al., 2015).

A necessidade de tornar as pessoas fisicamente ativas, principalmente crianças e jovens, evidencia-se devido à melhora no desenvolvimento motor, no crescimento e desenvolvimento, e na adoção de hábitos saudáveis em relação à saúde, com tendência de manutenção na vida adulta, e componentes da aptidão física relacionados à saúde, como força e resistência muscular, flexibilidade, resistência aeróbia e composição corporal, que são considerados fundamentais para uma vida ativa e saudável (NAHAS, 2010).

Entendendo a importância entre comportamentos saudáveis, procedimentos de propagação de doenças e benefícios da atividade física, nessa concepção, estruturou-se o projeto de extensão “Crianças em Movimento”, um relato de experiência dispendo como objetivo principal a implementação do exercício aeróbio para a melhora da aptidão cardiorrespiratória de crianças com sobrepeso, utilizando estratégias lúdicas, esportivas e outras práticas corporais.

Dessa forma, promover o aumento da atividade física e do incentivo à aquisição de hábitos alimentares saudáveis, criando condições objetivas para sua realização, seriam, provavelmente, os principais componentes de políticas de uma vida saudável entre adolescentes (SANTOS, 2014), ressaltando a contribuição deste presente estudo de forma abrangente para a população, uma vez que favorecem a execução de táticas para beneficiar estilo e qualidade de vida.

Ainda de acordo com a OMS (2014), o número de crianças com sobrepeso e obesidade no mundo pode chegar a 75 milhões até 2025 caso não sejam propostas ações de controle. O aumento do consumo de ali-

mentos altamente processados e a prevalência de sedentarismo são considerados comportamentos agravantes do problema, sobrepondo a obesidade como um dos maiores transtornos de saúde pública no mundo, inclusive em crianças e jovens.

Nesse contexto, a intervenção teve como **objetivo** avaliar a contribuição do exercício físico na diminuição do sobrepeso e da obesidade de crianças adeptas ao projeto de intervenção, bem como verificar se essas práticas, aliadas a orientações nutricionais, contribuem para a aquisição de novos hábitos alimentares. Resultados esses que podem contribuir para a proposição de novas intervenções no cuidado da saúde de crianças, orientadas pelas descrições da Organização das Nações Unidas (ONU), que recomenda aos governos a criação e implementação de programas que incentivem o consumo de alimentos saudáveis e a prática da atividade física ainda na infância.

## DESENVOLVIMENTO

O estudo é caracterizado como um projeto desenvolvido, descrito a partir da intervenção realizada por meio de exercício físico e orientação nutricional no projeto de extensão “Criança em Movimento”. Todas as atividades foram desenvolvidas por pelo menos um ou dois Profissionais de Educação Física (PEFs).

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Unesc, tendo como base a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (n. 2.305.467). Participaram do projeto crianças e adolescentes entre sete e 13 anos de idade, com classificação de Índice de Massa Corporal (IMC) acima do percentil de 95, considerado como sobrepeso/obesidade para a idade, que dispusessem à prática de exercícios físicos com frequência semanal (três vezes) e com duração de uma hora cada sessão.

A população foi composta por crianças e adolescentes voluntários que se inscreveram por meio telefônico e idade de sete a 13 anos. Houve 28 inscrições e participaram da coleta dos dados 25 participantes, no entanto somente 16 crianças e jovens mantiveram frequência até o fim do projeto e realizaram a avaliação final.

Os voluntários foram recrutados por meio de anúncios veiculados nos meios de comunicação (rádio, televisão e mídias digitais) da cidade

catarinense de Criciúma. Feitas as inscrições, realizou-se uma reunião com os pais/responsáveis para explanação do programa com o encaminhamento do Termo de Autorização e Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), com o termo de autorização do uso de imagem. Para certificar que os participantes não apresentassem contraindicações para o exercício físico, foi solicitado atestado médico.

Para aferição do peso, utilizou-se balança Filizola Personal Digital Máximo 200 kg, e estadiômetro de parede marca Seca para medir a estatura. O cálculo do IMC, avaliado por meio do quociente da massa corporal em quilo dividido pela estatura (em metro) ao quadrado, com os procedimentos descritos pelo caderno da atenção básica do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014). A classificação para o IMC dos participantes foi realizada de acordo com as categorias e os valores estipulados pela OMS, dividida em: zona de risco à saúde e zona saudável.

A segunda etapa consistiu na avaliação da aptidão física relacionada à saúde composta por testes, procedimentos e referências de estratificação propostos pelo Projeto Esporte Brasil (PROESP, 2016), sendo classificados como valores abaixo do ponto de corte, **zona de risco à saúde**; valores acima, **zona saudável**. A capacidade física e a metodologia de avaliação são descritas como:

**FLEXIBILIDADE:** foi utilizado o banco de wells, no qual o avaliado se senta no colchonete com os pés totalmente apoiados na parte frontal da caixa, os braços estendidos à frente, com uma mão colocada sobre a outra (palmas das mãos para baixo). O avaliado deve flexionar o tronco sobre o quadril, empurrando o taco de madeira sobre a caixa, que possui uma fita métrica. O procedimento foi realizado três vezes, considerando-se a maior distância atingida.

**FORÇA/RESISTÊNCIA MUSCULAR ABDOMINAL LOCALIZADA:** flexão/extensão do quadril, abdominal um minuto. Os materiais utilizados foram colchonetes e cronômetro. O sujeito avaliado se posiciona em decúbito dorsal com os joelhos flexionados a 45 graus e com os braços cruzados sobre o tórax. O avaliador, com as mãos, segura os tornozelos do participante, fixando-os ao solo. Ao sinal, são iniciados os movimentos de flexão do tronco até tocar com os cotovelos nas coxas, retornando à posição inicial (não é necessário tocar com a cabeça no colchonete a cada execução). Registra-se o maior número de repetições completas

em um minuto. O resultado é expresso pelo número de movimentos completos realizados em um minuto.

**APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA:** o teste utilizado foi a corrida de seis minutos, totalizando o percurso em metros. Os materiais compõem-se de local plano com marcação do perímetro da pista, trena métrica, cronômetro e ficha de registro.

As aulas práticas foram divididas em três momentos: a parte inicial para o aquecimento (10 minutos), a parte principal com as atividades específicas (30 minutos) e a parte final com relaxamento (10 minutos). Às segundas-feiras, as atividades realizadas foram jogos e brincadeiras antigos, como forma de resgate das tradições, e apresentação de possibilidades divertidas e integrativas, entre elas: dança das cadeiras, bate manteiga, rouba o rabo, pula corda, pega congela, pega corrente, rouba bandeira, entre outras. No treinamento funcional, que acontecia às quartas-feiras, foram montadas estações em forma de circuito, trabalhando as valências físicas, como: coordenação, flexibilidade, equilíbrio, agilidade e força.

Às sextas-feiras, trabalhou-se a iniciação esportiva, com as modalidades de futsal, handebol, voleibol, basquete, *badminton*, tênis, futebol americano, atletismo e yoga. Em determinados dias, os jogos aconteciam em quadras de areia e campo aberto. Salienta-se a participação dos pais em todas as atividades, inclusive na realização das práticas.

Os dados obtidos foram inseridos em planilhas eletrônicas do Microsoft Excel, após a coleta, para compor o banco de dados da pesquisa. Para a análise quantitativa de dados, foi utilizada a estatística descritiva, por meio de valores absolutos, média, desvio padrão (DP), valores mínimos e máximos, frequência absoluta e relativa das variáveis estudadas. Para a comparação dos valores médios entre grupos, empregou-se o Teste t de Student para amostras independentes nas variáveis com distribuição normal. Nas demais variáveis, se fosse necessário, foi utilizado o teste equivalente não paramétrico U de Mann-Whitney, com intervalos de confiança (IC95%). Para encontrar e responder as possíveis relações entre variáveis quantitativas, aplicou-se a correlação de Pearson e o nível de significância adotado em todas as análises, sendo o de 5% ( $p < 0,05$  ou IC95%). Para tanto, foi usado o programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.0.

## RESULTADOS

Para demonstração dos resultados do estudo, foi realizada a comparação em média e DP sobre os testes de antropometria (peso, altura, IMC, classificação de IMC, circunferência de cintura, dobra subescapular e dobra tricipital), e aptidão física (flexibilidade, classificação de flexibilidade, força abdominal, classificação de força abdominal, resistência aeróbia e classificação de resistência aeróbia) pré e pós-intervenção de exercício físico. No segundo momento, todas as variáveis foram estratificadas e comparadas entre os sexos. Os resultados foram descritos em valores absolutos, com nível de significância de  $p \leq 0,05$  e intervalo de confiança de 95%.

A Tabela 1 apresenta os valores iniciais e finais na análise descritiva das variáveis dos dados antropométricos referentes aos índices da composição corporal (peso, altura, índice de massa corporal), classificação do índice de massa corporal, circunferência da cintura e dobras subescapular e tricipital. Os dados são expressos em média e DP com nível de significância de  $p \leq 0,05$  e IC de 95%.

Tabela 1 – Comparação dos dados antropométricos pré e pós-intervenção. (n=16).

Variáveis	Pré (Média/DP)	Pós (Média/DP)	Valor p
Peso	61,43±19,00	56,13±21,54	0,47
Altura	1,52±0,16	1,63±0,65	0,41
IMC	26,01±3,65	23,75±6,85	0,25
Clas. IMC	1,88±0,34	1,63±0,62	0,25
Circunferência da cintura	82,47±9,94	76,00±21,37	0,28
Dobra subescapular	24,16±7,75	20,50±8,46	0,21
Dobra tricipital	24,09±5,41	19,91±7,19	0,07

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

A Tabela 2 apresenta os valores iniciais e finais na análise descritiva das variáveis dos dados antropométricos referentes aos índices das variáveis dos componentes da aptidão física relacionados à saúde (flexibilidade, força abdominal e resistência aeróbia), notando um aumento na distância percorrida em seis minutos. Os dados são expressos em média e DP com nível de significância de  $p \leq 0,05$  com IC de 95%.

Tabela 2 – Comparação dos valores pré e pós-intervenção da aptidão física. (n=16).

Variáveis	Pré (Média/DP)	Pós (Média/DP)	Valor p
Flexibilidade	23,38±7,95	23,88 ± 9,47	0,87
Força abdominal	16,19 ± 9,16	23,75 ± 6,85	0,71
Resistência aeróbia	938,94 ± 221,7	1055,87±183,21	0,12

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

Na Tabela 3, são apresentadas as variáveis independentes comparadas por sexo masculino e feminino, respectivamente, por média e DP para peso, altura, IMC, circunferência da cintura, dobras subescapular e tricaptal, flexibilidade, classificação da flexibilidade, força abdominal, classificação da força abdominal, resistência aeróbia e classificação da resistência aeróbia. Apenas no teste de flexibilidade  $p \leq 0,000$  foram encontrados valores significativos.

Tabela 3 – Comparação entre os sexos de variáveis antropométricas e de aptidão física.

Variáveis	Pré (Média/DP)	Pós (Média/DP)	Valor p
Peso	Masculino	60,18±21,00	0,36
	Feminino	52,72±16,17	
Altura	Masculino	1,48±0,33	0,68
	Feminino	1,44±0,17	
IMC	Masculino	24,88±6,05	0,992
	Feminino	24,87±2,30	
Circunferência cintura	Masculino	79,48±18,36	0,775
	Feminino	78,17±6,79	
Dobra subescapular	Masculino	22,18±8,33	0,840
	Feminino	22,97±8,30	
Dobra tricaptal	Masculino	22,06±7,06	0,897
	Feminino	21,75±4,63	
Flexibilidade	Masculino	21,96±8,63	0,000
	Feminino	30,83±3,19	
Força abdominal	Masculino	18,15±8,93	0,108
	Feminino	11,00±8,63	
Resistência aeróbia	Masculino	1019,00±215,03	0,155
	Feminino	897,33±162,24	

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Medidas da composição corporal e estatura foram alteradas devido à maturação biológica, em que a puberdade é acompanhada por rápidos picos de crescimento na altura e por um aumento na massa corporal. A hiperplasia dos hormônios do crescimento também caracteriza o crescimento dos adolescentes (CARVALHO; MAREGA, 2012). As evidências associam a prática de exercícios à melhora da composição corporal e à promoção de potencialidades fisiológicas que envolvem modificações positivas no que diz respeito à promoção de saúde e ao condicionamento físico.

O aumento da capacidade aeróbia está associado inversamente ao acúmulo de gordura e aos fatores de risco cardiovascular (PAES; MARINS; ANDREAZZI, 2015). De acordo com uma meta-análise feita por Saavedra, Escalante e Garcia-Hermoso (2011), a melhora do condicionamento aeróbio desencadeia uma série de estímulos fisiológicos, potencializando a captação de oxigênio e o uso dos ácidos graxos como fonte de energia, o que reduz os depósitos de gordura corporal e diminui os índices de obesidade.

No estudo feito por Sothorn et al. (1999), foi realizado um programa de treinamento físico de moderada intensidade e progressivo, definido como 45% a 55% do VO<sub>2</sub>max, em conjunto com dieta e mudança de hábitos alimentares com avaliações antropométricas feitas entre 10 e 30 semanas em crianças obesas. As crianças diminuíram o IMC e o percentual de gordura também, mas não houve mudança na massa magra corporal. Tais dados foram semelhantes ao atual estudo, em que, mesmo sem valores significativos, os voluntários demonstraram diminuição em suas médias pré (26,01+3,65) e pós (23,75+6,85)  $p \leq 0,25$ .

Os resultados de aptidão cardiorrespiratória (Tabela 2) demonstraram que todos melhoraram a capacidade aeróbia. Desse modo, após a prática do programa de exercício, os jovens passaram de 938,94+221,74 metros percorridos em seis minutos para 1055,87+183,21 no teste pós, o que pode ser comprovado também no estudo de Makni et al. (2012), que avaliaram a correlação entre o teste de caminhada de seis minutos e o uso de gordura, como substrato energético (FatMax) em 131 crianças obesas (12,4 ± 0,4 anos).

A resistência cardiorrespiratória é considerada o componente da aptidão física relacionado à saúde que descreve a capacidade dos sistemas

cardiovascular e respiratório de fornecer oxigênio durante uma atividade física contínua (GUEDES; GUEDES, 2006). Níveis moderados a altos de aptidão física proporcionam uma redução substancial nos riscos de desenvolver doenças cardiovasculares. Crianças e adolescentes obesos, submetidos a exercício físico, têm demonstrado diminuição no risco para essas doenças, apresentando benefícios na composição corporal, na pressão arterial sanguínea, na sensibilidade à insulina, nos níveis de triglicerídeos e colesterol séricos, no condicionamento físico e em fatores psicológicos (SCHNEIDER; MEYER, 2007).

Quando realizadas as análises das variáveis comparando o sexo, a flexibilidade, equivalendo a 21,96+8,63 centímetros no grupo masculino e 30,83+3,19 no feminino, possui resultado significativo, com  $p \leq 0,000$ . Dados diferentes do estudo de Rodrigues et al. (2019) que, ao comparar o teste entre os sexos, o masculino demonstrou maior flexibilidade em relação ao feminino – sendo assim, 18% dos meninos realizaram o teste com excelência e 12% foram classificados como abaixo da média, já as meninas 13% demonstraram excelência e 24% ficaram abaixo da média (RODRIGUES et al., 2019).

Os resultados evidenciam a importância da prática regular de exercícios aeróbios para a manutenção de peso, composição corporal e melhora dos componentes da aptidão física relacionados à saúde. A variação das atividades propostas foi um diferencial do projeto, cujos participantes alegaram ter sido de extrema importância para sua permanência e frequência nas aulas.

Estudos focados nesse tema devem ser realizados devido ao aumento e à prevalência da obesidade, que atinge cada vez mais crianças e adolescentes, acarretando diversas patologias e agravos à saúde. A necessidade da mudança de hábitos deve ser exaltada em meio a projetos relacionados à saúde e melhora da qualidade de vida, iniciados já na infância, possibilitando uma percepção clara de sua importância para uma vida adulta com menos risco de adoecimento e fortalecimento da saúde.

É importante destacar que a participação dos pais no programa proposto da prática de atividades foi estimulante para os filhos e pôde-se perceber que eles estão carentes da companhia dos pais, ocasionando, desse modo, um momento de fortalecimento de vínculo e aprendizado sobre a importância da prática do exercício físico e de uma alimentação saudável.



## BIBLIOGRAFIA

ALLISON, K. R. et al. The decline in physical activity among adolescent students: a cross-national comparison. **Canadian Journal of Public Health**, Canadá, v. 98, n. 2, p. 97-100, 2007.

ARMED, S. et al. Diabetes tipo II em crianças e adolescentes. **Expert Ver Cardiovasc Ther.**, Londres, v. 8, n. 3, p. 393-406, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica: obesidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CARVALHO, J. A. M.; MAREGA, M. **Manual de atividades físicas para prevenção de doenças**. São Paulo: Elsevier, 2012.

DE ONIS, M.; BLÖSSNER, M.; BORGHI, E. Prevalência e tendências globais de sobrepeso e obesidade entre crianças em idade pré-escolar **Am J Clin Nutr.**, Oxford University, v. 92, p. 1257-1264, 2010.

DUMITH, S. C. et al. Prevalence and correlates of physical activity among adolescents from Southern Brazil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo v. 44, n. 3, p. 457-467, 2010.

GABBAY, M.; CESARINI, P. R.; DIB, A. S. Diabetes melito do tipo 2 na infância e na adolescência: revisão de literatura. **J Pediatr.**, Bellevue, v. 79, n. 3, p. 201-208, 2003.

GATELY, P. J. et al. The acute effects of an 8-week diet, exercise, and educational camp program on obese children. **Pediatric Exercise Science**, EUA, v. 12, p. 413-423, 2000.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. P. P. **Manual prático para avaliação em educação física**. São Paulo: Manole, 2006.

HAMILTON, M. T.; HAMILTON, D. G.; ZDERIC, T. W. Role of low energy expenditure and sitting in obesity, metabolic syndrome, type 2 diabetes, and cardiovascular disease. **Diabetes**, Brasil, v. 56, p. 2655-2667, 2007.

MAKNI, E. et al. Six-minute walking test predicts maximal fat oxidation in

obese children. **Int J Obes**, Londres, v. 36, p. 908-913, 2012.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. Londrina: Midiograf, 2010.

OLIVEIRA, A. et al. Fatores ambientais e antropométricos associados à hipertensão arterial infantil. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 48, n. 6, p. 849-853, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Obesity and overweight. **Fact sheet**, Genebra, n. 311, 2014.

PAES, S. T.; MARINS, J. C. B.; ANDREAZZI, A. E. Efeitos metabólicos do exercício físico na obesidade infantil: uma visão atual. **Rev Paul Pediatr**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 122-129, 2015.

PELEGRINI, A. et al. Health-related physical fitness in Brazilian schoolchildren: data from the Brazil sport program. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 17, p. 92-96, 2011.

PROJETO ESPORTE BRASIL (Proesp). **9 ilustrações**. Porto Alegre, UFRGS, 2016. Disponível em: <<http://www.proesp.ufrgs.br>>. Acesso em: 25 maio 2017.

RODRIGUES, J. A. T. et al. Teste de flexibilidade de alunos praticantes e não praticantes de exercício físico da Escola Estadual Monte Azul. **Revista Psicologia & Saberes**, Maceió, v. 8, n. 10, p. 111-123, 2019.

ROSA, A.; RIBEIRO, J. P. Pressão arterial elevada em crianças e adolescentes: fatores determinantes. **J Pediatr**, Rio de Janeiro, v. 75, n. 2, p. 75-82, 1999.

SAAVEDRA, J. M.; ESCALANTE, Y.; GARCIA-HERMOSO, A. Improvement of aerobic fitness in obese children: a meta-analysis. **Int J Pediatr Obes.**, Londres, v. 6, p. 169-177, 2011.

SANTOS, V. E. **A prática de hábitos saudáveis na escola: atividade física, alimentação e controle de peso corporal infantil**. Universidade de Brasília: Brasília, 2014.

SCHNEIDER, P.; MEYER, F. O papel do exercício físico na composição corporal e na taxa metabólica basal de meninos adolescentes obesos. **R. bras. Ci e Mov.**, Taguatinga, v. 15, n. 1, p. 101-107, 2007.

SISTEMA DE VIGILÂNCIA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (Sisvan). Disponível em: <<http://dabsistemas.saude.gov.br/sistemas/sisvanV2/relatoriopublico/index>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SOTHERN, M. S. et al. Motivating the obese child to move: the role of structured exercise in pediatric weight management. **South Med J.**, Birmingham, v. 92, p. 577-584, 1999.

# GRUPO MOVIMENTO: VIVENCIANDO POLÍTICAS PÚBLICAS DA SAÚDE

**Andressa Alves<sup>1</sup>**

Secretaria Municipal de Saúde de Itapema

**Susete Bernardes**

Secretaria Municipal de Saúde de Itapema

**Maria Leonor C. S. Cunha**

Secretaria Municipal de Saúde de Itapema

**Janete F. R. Bichibichi**

Secretaria Municipal de Saúde de Itapema

**Lucinda C. R. Oliveira**

Secretaria Municipal de Saúde de Itapema

## INTRODUÇÃO

A vida em sociedade torna-se organizada a partir de entendimentos éticos e morais que geram leis para ser possível uma vida ordenada. Qualquer pensamento e ato em prol de um coletivo é um ato político. Assim, quando se fala em políticas públicas, são inerentes a estas o caráter público e coletivo. O Sistema Único de Saúde (SUS) foi constituído a partir de muita organização e luta coletiva da sociedade organizada, e teve sua base estruturada na 8ª Conferência Nacional de Saúde (BRASIL, 1986), sendo instituído como direito fundamental na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Para dar conta de pôr em prática o que preveem os direitos coletivos, inclusive o da Saúde, organizam-se estratégias por meio de políticas públicas, que trazem princípios e direcionamentos. Essas políticas públicas, quando lidas, podem ser de difícil compreensão da população. Assim, o Grupo Movimento nasce como uma estratégia de Educação em Saúde, para que efetivamente se possa ler, compreender, experienciar, viver e dar significado às políticas públicas que impactam diretamente a Saúde. Este estudo objetiva, então, apresentar uma estratégia de Educação em Saúde possível à Educação Física baseada em políticas públicas.

---

<sup>1</sup> Contato: educacaofisica.andressa@gmail.com.

A Educação Física, por sua vez, enquanto profissão da Saúde, apresenta diversas possibilidades de atuação, haja vista seu arcabouço teórico/prático variado. Essa é a profissão da Saúde que tem conhecimentos intersetoriais na formação, ou seja, contempla saberes dos setores, como: Saúde, Esporte, Lazer, Cultura e Educação.

Superar a ideia de que a Educação Física atua apenas com enfoque no gasto energético e estilos de vida se faz necessário neste momento histórico, trazendo a importância das Práticas Corporais. Para Carvalho (2006a), estas são componentes da cultura corporal dos povos, a qual é atribuída valores, sentidos e significados, que dizem respeito ao homem em movimento, à sua gestualidade, aos seus modos de se expressar corporalmente, na qual são agregadas suas diversas formas de manifestação por meio do corpo. Fraga (2016 apud ALVES, 2016) traz que as Práticas Corporais trabalham com marcadores sociais que a Atividade Física e o Exercício Físico não trabalham, como, por exemplo, a etnia, o gênero, a classe social etc.

Na Saúde, então, busca-se uma variação acerca dos enfoques em que se atua, sendo, por vezes, com Atividade Física, ou com Exercício Físico, ou com as Práticas Corporais, sejam quais forem, visando à qualidade de vida do indivíduo e das coletividades.

A partir do momento em que veste o uniforme de profissional de Educação Física, este deveria se apropriar da magia e da importância de realmente ser um educador. E utilizar este papel de educador em saúde para a promoção da saúde, partindo de um princípio que educar é totalmente diferente de informar. Sendo um verdadeiro educador, o profissional de Educação Física entende que o seu melhor papel não está na tentativa de se promover o condicionamento físico das pessoas, de torná-las aptas para o esporte, mas sim de respeitar o saber popular para integrar, solidarizar, conscientizar e tornar estas pessoas agentes na melhoria das condições de suas próprias vidas (DA ROS; VIEIRA; CUTOLO, 2005, p. 114).

Carvalho (2006b, p. 165) traz que “[...] a saúde coletiva constitui um campo que problematiza os dilemas da vida no sentido de apontar novos sentidos para a saúde”. Para tanto, justifica-se este estudo, pois considera-se que as práticas de Educação Física que questionem o contexto histórico e cultural, o contexto de vida atual, os modos de produção, a organização da sociedade (incluindo as políticas públicas) sempre estimulando a práxis (teoria + ação) fazem-se importantes e necessárias para uma verdadeira prática em Saúde Coletiva e de Educação em Saúde.

## CAMINHAR METODOLÓGICO

Este texto é um relato de experiência de cunho qualitativo com abordagem descritiva. A opção pela pesquisa de abordagem qualitativa se deu por esta buscar responder questões particulares, preocupando-se com níveis de realidade que não podem ser quantificados, pois trabalha com o universo de significados, crenças, valores, atitudes, entre outros, sendo a subjetividade singularidade do fenômeno (MINAYO, 2002; 2004).

Já os encontros do Grupo Movimento caracterizam-se por metodologias práticas e dialógicas em encontros grupais com oficinas, dinâmicas, experiências com exercícios físicos e práticas corporais, além de rodas de conversa.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas afetam a todos e abrangem todas as áreas, como Saúde, Educação, Meio Ambiente, Habitação, Assistência Social, Lazer, Transporte e Segurança, visando ao bem-estar e à qualidade de vida como um todo. É buscando atingir resultados satisfatórios nessas diferentes áreas que os governos utilizam as políticas públicas.

Souza (2006), em um artigo de revisão de literatura, trouxe que não há uma única e nem melhor definição acerca do que elas seriam. Sendo assim, a apresentação de diversos pontos de vista, para melhor compreensão, mostra-se oportuna:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas (SOUZA, 2006, p. 24).

As políticas públicas são postas em prática por meio de programas, ações e outras decisões tomadas pelos governos, seja na esfera federal, estadual ou

municipal, que visam a assegurar os direitos de cidadania de determinado grupo da sociedade ou segmento, com sua participação direta ou indireta. Souza (2006) traz que a essência das políticas públicas é o embate em torno das ideias e dos interesses. Logo, elas são postas em prática pelos governos eleitos pelo povo, porém cabe a cada um (sendo, inclusive, garantida em lei) uma participação mais ativa da sociedade em seus planejamentos, no seu acompanhamento e na sua fiscalização. Um maior conhecimento acerca das políticas públicas pode gerar um maior controle social.

## **RELATO DA EXPERIÊNCIA**

O Núcleo Ampliado de Saúde da Família (Nasf) atua efetivamente na cidade catarinense de Itapema desde 2012, mesmo ano em que a Educação Física integra a equipe multiprofissional no município. Entre as distintas possibilidades de atuação, os grupos são características quase marcantes da profissão nessas equipes.

O Grupo Movimento, um dos tantos que a Profissional de Educação Física (PEF) do Nasf desenvolve, foi iniciado em maio de 2016, permanecendo ativo até o presente momento (2019). Sua organização se deu a partir do questionamento da PEF acerca da necessidade de sua atuação mais aproximada junto à Unidade Básica de Saúde (UBS), onde está a equipe da Estratégia Saúde da Família (ESF).

Em conversa com integrantes da equipe da ESF do bairro Centro, foi proposto um grupo com abordagem multiprofissional, com enfoque na Educação em Saúde. Prontamente, as seis Agentes Comunitárias de Saúde (ACS) da equipe concordaram com a ideia e participaram como planejadoras e executoras de todos os encontros com a PEF, com apoio indireto dos demais profissionais da ESF.

Ficou acordado que fosse escolhida uma temática principal que seria a base para os encontros do ano, os quais seriam para vivenciar e aprofundar a temática. Conforme os encontros foram ocorrendo, outros profissionais foram somando a equipe de base, especialmente os profissionais da Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF)<sup>2</sup>. Assim, participaram, de 2016 a 2019, de maneira fixa, uma PEF do Nasf e

<sup>2</sup>Essa é uma modalidade de Pós-Graduação *Lato sensu* que visa ao desenvolvimento de competências profissionais para um trabalho na saúde mais qualificado.

quatro ACS, e em rotatividade, outras cinco ACS, cinco PEF, três nutricionistas, uma psicóloga e um fisioterapeuta, todos residentes.

O Grupo Movimento recebeu esse nome por se embasar na ideia de que

[...] a vida se representa também pelo movimento. Traduzindo-se assim nas idas e vindas, construções e desconstruções, na dialética da própria vida que permite reconhecer-nos como estando vivos, e determinados socialmente (ALVES, 2016, p. 15).

Ele se dividiu em encontros que contemplassem uma gama de atividades distintas: rodas de conversa, dinâmicas, oficinas e vivências com Exercícios Físicos e Práticas Corporais. Os encontros do grupo ocorrem às segundas-feiras, das 14h às 15h30, e seu planejamento acontece no mesmo dia, das 16h às 17h, por todos os profissionais<sup>3</sup> envolvidos, que atualmente são uma PEF (Nasf) e três PEF residentes, oito ACS e uma nutricionista residente.

O Grupo Movimento tem, em cada ano, uma organização temática de base distinta: em 2016, foi a “Política Nacional de Promoção da Saúde”; em 2017, o “Calendário da Saúde do Ministério da Saúde”; em 2018, a “Política Nacional do Idoso”; em 2019, está sendo abordada a “Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde”.

Neste relato de experiência, será exposta a organização de alguns encontros realizados em 2019.

## RESULTADOS OBTIDOS

O tema “Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde” foi selecionado após discussões e votação entre todas as Profissionais da Saúde que participariam dos encontros em 2019. O principal argumento de defesa da importância em abordá-lo foi o tema da 6ª Conferência Municipal de Saúde de 2019, “Democracia e Saúde”, com os eixos temáticos: “Saúde como Direito”, “Consolidação dos Princípios do SUS” e “Financiamento”.

A “Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde” informa acerca dos direitos dos usuários da saúde, sendo elaborada “[...] de acordo com seis prin-

<sup>3</sup> Profissionais da Saúde parceiros fundamentais atuantes no grupo: Geisebel, Raquel, Patrícia, Gabriela, Andreilisa, Yara, Devyiane, Bruna, Annik, Vinicius, Alexandre, Cindy, Jéssica, Cintia e Thalís.



cípios basilares que, juntos, asseguram ao cidadão o direito básico ao ingresso digno nos sistemas de saúde, sejam eles públicos ou privados” (BRASIL, 2011, p. 3).

Os encontros realizados em 2019, e apresentados a seguir, referem-se ao primeiro princípio da Carta.

*O primeiro princípio assegura ao cidadão o acesso ordenado e organizado aos sistemas de saúde, visando a um atendimento mais justo e eficaz.<sup>4</sup>*

**Encontro 1 abordou** O panorama geral da “Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde” e uma possível significância para o seu primeiro princípio.

**Como se deu o encontro?** Todos os participantes se apresentaram, disseram onde moravam e expuseram o porquê de virem ao grupo. As profissionais expuseram a todos o porquê da escolha do nome do Grupo Movimento (movimentos da vida) e que ele é uma construção coletiva constante, com troca e construção de saberes. Foram realizados alguns exercícios de alongamento e fortalecimento muscular em solo, os quais seriam um teste breve para conhecer o nível de experiência, da consciência corporal e do preparo físico de cada participante. Após isso, foi exposto um quebra-cabeça gigante em uma mesa, o qual foi montado pelo grupo de forma coletiva. Sua montagem expunha os seis princípios da “Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde”, os quais foram lidos e explanados ao coletivo como a base temática de organização dos encontros do ano de 2019. A temática foi recebida com felicidade e aprovada por todos. O encontro foi finalizado com uma atividade de relaxamento no solo e de meditação orientada.

**Encontro 2 abordou** *Todos os cidadãos têm direito ao acesso às ações e aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde promovidos pelo SUS: I) O acesso se dará prioritariamente pelos Serviços de Saúde da Atenção Básica próximos ao local de moradia.*

**Como se deu o encontro?** O encontro foi iniciado com as pessoas desenhando em um papel alguma cena ou imagem que representasse seus conceitos de saúde, e posteriormente cada um explicou verbalmente. As

<sup>3</sup> Os textos em itálico referem-se à compilação na íntegra do que traz a “Carta de Direitos dos Usuários da Saúde”.

Profissionais de Saúde, então, fizeram uma correlação dos conceitos apresentados com alguns conceitos mais difundidos, inclusive frisando que o conceito de Saúde da 8ª Conferência Nacional de Saúde (BRASIL, 1986), que foi a base para a constituição do SUS. Realizou-se, então, um jogo de verdadeiro ou falso acerca da prevenção de doenças e da Promoção da Saúde em situações cotidianas na vida das pessoas e nos serviços de saúde. As pessoas tinham a liberdade de optar pela resposta que julgasse correta, devendo ser explicado o porquê de sua escolha. Ainda visando à experimentação na prática, foram, então, realizadas intervenções pela Educação Física acerca de exercícios de prevenção de doenças, como os de fortalecimento do assoalho pélvico e alongamento de membros inferiores, e os de Promoção da Saúde, em uma dança realizada em duplas e com a música da cultura dos participantes. Depois, realizou-se um jogo com apenas um comando, que era acertar a bola no cesto. As pessoas poderiam jogar quantas bolas quisessem, bem como das distâncias que desejassem, de forma desordenada. Posteriormente, começou-se a introduzir algumas regras, como lançar a partir de certa distância, ora mais distante, ora mais próximo, e depois um de cada vez. A atividade objetivou vivenciar, na prática, a necessidade de ter uma ordenação do serviço, bem como a facilidade de estar mais próximo do local – no caso, a analogia de ter uma UBS próxima à residência oportuniza um acesso mais facilitado aos serviços de saúde. Finalizou-se o encontro com um vídeo de poucos minutos contando a breve história da construção do SUS, o que trouxe reflexões acerca da conquista coletiva e que se deve batalhar diariamente por sua qualificação, consolidação e valorização.

Esse encontro partiu do pressuposto de que se deve realizar atividades de Educação em Saúde a partir dos conhecimentos prévios do coletivo, pois conhecer seus entendimentos acerca do que é saúde e as diferenciações de prevenção de doenças e Promoção da Saúde se fez necessário para planejamentos posteriores.

**Encontro 3 abordou** *Todos os cidadãos têm direito ao acesso às ações e aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde promovidos pelo SUS: II) Nas situações de urgência/emergência, o atendimento se dará de forma incondicional, em qualquer unidade do sistema. III) Em caso de risco de vida ou lesão grave, deverá ser assegurada a remoção do usuário em condições seguras, que não implique maiores danos, para um estabelecimento de saúde com capacidade para recebê-lo.*

**Como se deu o encontro?** O encontro foi iniciado com a construção de

um varal de imagens representativas de quando procurar a ESF e quando procurar o hospital, sendo realizada uma reflexão acerca delas. Também foi explicada a definição de urgência e emergência (função do hospital). Logo após, foram apresentados dois cartazes explicativos elaborados pelas profissionais com as situações em que se utilizaria o hospital ou a UBS. Em seguida, foi realizado um alongamento geral em pé. Posteriormente, foi realizada uma oficina de primeiros socorros, com enfoque em engasgo, cortes e parada cardiorrespiratória, além de ser entregue um marcador de página elaborado com os telefones emergenciais (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – Samu: 192, e Corpo de Bombeiros: 193). As atividades se encerram com duas coreografias de dança: uma em ritmo mais cadenciado, representando o cuidado e o acesso à ESF, e uma em ritmo mais agitado, representando o acesso ao hospital.

**Encontro 4 abordou** *Todos os cidadãos têm direito ao acesso às ações e aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde promovidos pelo SUS: IV) O encaminhamento à Atenção Especializada e Hospitalar será estabelecido em função da necessidade de saúde e indicação clínica, levando-se em conta critérios de vulnerabilidade e risco com apoio de centrais de regulação ou outros mecanismos que facilitem o acesso a serviços de retaguarda. V) Quando houver limitação circunstancial na capacidade de atendimento do serviço de saúde, fica sob responsabilidade do gestor local a pronta resolução das condições para o acolhimento e devido encaminhamento do usuário do SUS, devendo ser prestadas informações claras ao usuário sobre os critérios de priorização do acesso na localidade por ora indisponível. A prioridade deve ser baseada em critérios de vulnerabilidade clínica e social, sem qualquer tipo de discriminação ou privilégio. VI) As informações sobre os serviços de saúde contendo critérios de acesso, endereços, telefones, horários de funcionamento, nome e horário de trabalho dos profissionais das equipes assistenciais devem estar disponíveis aos cidadãos nos locais onde a assistência é prestada e nos espaços de controle social.*

**Como se deu o encontro?** Iniciou-se o encontro com movimentos de mobilidade articular e alongamento geral em pé. Em seguida, foi apresentado um cartaz expositivo acerca de quais são as profissões e os profissionais da ESF Centro e Nasf/RMSF de Itapema, bem como o funcionamento desses serviços e das atividades existentes. Logo após, realizou-se uma atividade que representou os caminhos que precisam ser percorridos para acessar os serviços de saúde, ora com facilidade, ora

com mais dificuldade. A atividade se deu em um circuito com obstáculos físicos (cones, corda, bastões etc.), que levaram a uma caixa com papéis que apresentavam o nome das especialidades médicas no serviço do SUS em Itapema. Ao finalizar o caminho, cada pessoa retirou uma especialidade e colou em um mural. Explicou-se como funciona o encaminhamento a essas especialidades no município, bem como o chamado tratamento fora do domicílio (vagas acordadas com cidades vizinhas acerca de especialidades médicas não ofertadas no município), além de entregar uma listagem impressa da oferta do serviço. Depois, foram apresentados os níveis de organização do SUS: atenção básica, especializada e nível hospitalar. Foram realizadas três coreografias de dança, sendo uma sentada, uma em pé com apoio e outra em pé sem apoio (representando os três níveis de atenção à saúde e suas complexidades). O encontro foi finalizado após a discussão acerca do experienciado.

**Encontro 5 abordou** *Todos os cidadãos têm direito ao acesso às ações e aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde promovidos pelo SUS: VII) O acesso de que trata o caput inclui as ações de proteção e prevenção relativas a riscos e agravos à saúde e ao meio ambiente, as devidas informações relativas às ações de vigilância sanitária e epidemiológica e os determinantes da saúde individual e coletiva. VIII) A garantia à acessibilidade implica o fim das barreiras arquitetônicas e de comunicabilidade, oferecendo condições de atendimento adequadas, especialmente a pessoas que vivem com deficiências, idosos e gestantes.*

**Como se deu o encontro?** Iniciou-se o encontro com movimentos ginásticos enfocando o aquecimento, com posterior alongamento geral em pé. Em seguida, foi dada uma breve explanação acerca do tema do dia e quanto aos cuidados básicos que se têm ao realizar a caminhada, que foi a próxima atividade. A caminhada se daria observando a acessibilidade ou a falta de acessibilidade arquitetônica aos serviços de saúde. Foi dada uma volta no quarteirão, saindo do prédio da Secretaria Municipal de Saúde, e chegando à UBS Centro. No pátio do estacionamento da UBS, realizou-se um jogo de peteca e combinou-se que quem não conseguisse mantê-la fora do solo responderia a algumas perguntas elaboradas em verdadeiro ou falso sobre a acessibilidade. Atividade concluída, a caminhada continuou rumo ao ponto de partida. Na sala de grupos, debateu-se, então, acerca do observado, com reflexões sobre como a falta de acessibilidade prejudica o acesso aos direitos das pessoas. Em um link com o tema, foi abordado o acesso aos alimentos, bem como levantada a possibilidade de construção de hortas indi-

viduais e comunitárias. A possibilidade da construção coletiva de uma horta é simbólica, pois seria a ocupação de um espaço público pelas pessoas da comunidade, gerando benefícios a essa mesma comunidade, que se responsabilizaria pela sua manutenção. A oportunidade dessas vivências faz com que se transcenda a experiência da comunidade para comunalidade. Figueiredo et al. (2014) trazem que a comunalidade são as experiências vivas da comunidade, sendo significativas para todos que dela comungam.

Ainda em nível de registro e compartilhamento da experiência com o Grupo Movimento, que se mantém solidificado e fortalecido, percebe-se o aumento numérico de participantes e atendimentos realizados, o que também demonstra a representatividade junto à comunidade, conforme pode ser observado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Grupo Movimento em seus quatro anos.

ANO/PERÍODO DOS DADOS	TEMA DE BASE	NÚMERO DE ENCONTROS	NÚMERO DE ATENDIMENTOS
2016 (maio a dezembro)	Política Nacional de Promoção da Saúde	19 encontros	160 Atendimentos
2017 (março a dezembro)	Calendário da Saúde	39 encontros	415 atendimentos
2018 (março a dezembro)	Política Nacional do Idoso	46 encontros	544 atendimentos
2019 (março a abril)	Carta de Direitos dos Usuários da Saúde	05 encontros	86 atendimentos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Na semana anterior à realização de encontro do Grupo Movimento, há uma reunião entre as Profissionais da Saúde para leituras do tema a ser abordado, discussões e planejamento. Esses encontros fortalecem o caráter de equipe, corresponsabilizam todas as profissionais pela realização das tarefas e pelos resultados alcançados, além de ser um momento de capacitação. Nos encontros que se seguem, todos têm funções a serem desenvolvidas de acordo com o planejado, porém se mantendo flexível a possíveis alterações não previstas, e todos contribuem com o manejo e a mediação das discussões e reflexões acerca das temáticas.

Os encontros ainda tiveram a funcionalidade de fortalecer a rede de atenção à saúde, contando, por vezes, com a presença de profissionais de diversos setores contribuindo com seus saberes técnicos acerca de temas específicos.

Em relação aos participantes, percebeu-se o sentimento de pertencimento junto à identidade da cidade, além de terem sido favorecidos com atividades externas à sala de grupos na qual os encontros são realizados. Foram ocupados espaços públicos, como: praia, praças, trilhas ecológicas, mercado público, academia da terceira idade, bem como espaços privados, como um engenho de farinha.

Houve, ainda, o fortalecimento comunitário, constatado devido às relações de confiança e amizade que foram reforçadas e/ou instituídas a partir da participação no grupo. As pessoas se sentem à vontade para expor seus pensamentos e sentimentos, além de vivenciarem experiências corporais distintas, evidenciando a linguagem e a expressão corporal, o autocuidado e a autoestima. A troca de saberes e a construção de conhecimentos são constantes e garantidas em todos os encontros do Grupo Movimento. Tem-se que a combinação de todo esse processo favoreceu a autonomia de cada participante. Paulo Freire refere autonomia quando cita as condições de autoria de construção para que cada um possa reinventar o mundo, sendo este o artista da própria vida. Assim, autonomia seria a capacidade de tomar o próprio destino nas mãos (McLAREN; LEONARD; GADOTTI, 1998).

## **RECOMENDAÇÃO PARA REPLICAÇÃO**

Recomenda-se, para o PEF que deseje replicar a proposta de atuar com base nas políticas públicas, que é preciso realizar leituras prévias acerca delas, mantendo-se atualizado em relação ao seu funcionamento, à sua aplicabilidade e como se dá o cumprimento no seu município de atuação. Ele deve, sempre que possível, contar com o apoio de outros profissionais, pois nenhuma política pública se dá de forma individual e sob apenas um ponto de vista. Tem-se que o processo de construção coletivo já é de grande enriquecimento e mais efetivo quando se alia a teoria e a prática com a população.

A replicação dessa ideia pode se dar em todos os campos de atuação do PEF, com políticas públicas específicas ao setor de atuação, como:

Educação Física escolar, com enfoque nas políticas de ensino; Educação Física esportiva, com enfoque nas políticas do esporte etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma sociedade que tem uma gama maior de informações disponibilizadas se comparadas a épocas não tão distantes, o acesso a elas ainda não parece garantido a todos. Quando o há, muitas vezes, a compreensão acerca do que se referem torna-se dificultosa por seu linguajar culto ou não tão popular. A capacidade de compreensão e de reflexão acerca das políticas públicas fortalece e qualifica o papel do controle social, assegurando o acesso e a garantia aos direitos, bem como a fiscalização e qualificação dos serviços públicos.

Assim, trabalhar temáticas coletivas que informem a população quanto aos seus direitos, bem como discuti-los e, de certa forma, traduzi-los para a realidade encontrada, por meio de vivências também corporais, pareceu uma responsabilidade enquanto Profissionais da Saúde. Segundo Freire (1989, p. 81), “[...] não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal”.

A Educação Física, atuando em diversas ferramentas tecnológicas e da diversidade de conhecimento inerente à sua formação, bem como suas experiências práticas distintas, só tende a ser fortalecida e reconhecida como profissão que contribui para práticas de cuidado individual e coletivo de cunho reflexivo e crítico. O fortalecimento comunitário do qual se pode ser facilitador e/ou mediador é um dos resultados mais presentes na prática diária de quem se permite exercer seu papel de também educador social, contribuindo diretamente na qualidade de vida da população beneficiada.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. **Práticas corporais em sentido ampliado**: enquanto ferramenta a serviço da integralidade. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí: Univali, 2016.

BRASIL. **Relatório final da 8ª Conferência Nacional de Saúde**. Brasília, 1986.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Carta dos direitos dos usuários da saúde**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. (Série E. Legislação de Saúde)

CARVALHO, Y. M. Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. **Revista Brasileira de Saúde da Família**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a.

\_\_\_\_\_. Saúde, sociedade e vida: um olhar da educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, Unicamp, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio 2006b.

DA ROS, M. A.; VIEIRA, R. C.; CUTOLO, L. R. A. Educação física – entre o biológico e o social. Há conflito nisso? **Motrivivência**, Florianópolis, UFSC, ano XVII, n. 24, p. 107-117, jun. 2005.

FIGUEIREDO, M. C. B. et al. (Orgs.). **Formação de facilitadores de educação permanente em saúde**. 4. ed. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

McLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. (Orgs.) **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.





# JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS COM TURMAS DE 3º E 5º ANO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO DO ITAPERIÚ – SC

Marcio José de Souza<sup>1</sup>  
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

## INTRODUÇÃO

Os jogos fazem parte da vida humana e fornecem experiências importantes para o desenvolvimento social. Sua construção cultural permite o aperfeiçoamento e a expansão de ricas práticas educacionais, tornando a aprendizagem constante e prazerosa.

O ser humano, de alguma forma, já esteve envolvido com jogos, ao longo de sua vida, que puderam auxiliar como um passatempo, relaxamento ou para o descanso de suas atividades diárias. Ao observar o jogo no mundo infantil, é possível perceber que existem diversos elementos presentes: seriedade, sensatez e, até mesmo, certa responsabilidade, assim como acontece nas atividades diárias de uma pessoa adulta (MURCIA, 2005).

Utilizar jogos para trabalhar determinados conteúdos nas aulas de Educação Física contribui para o bom andamento da aula e pode resultar em uma aprendizagem significativa. São muitos os desafios encontrados pelos professores no que se refere à mediação de conteúdo, quando é necessário procurar estratégias diferenciadas para tornar a aula agradável e que desperte interesse dos estudantes. Ramos (2013) afirma que os jogos contribuem para que o exercício e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos se tornem mais prazerosos; além disso, com a variedade desses jogos encontrados na atualidade, com diferentes regras, formatos, complexidade, entre outros aspectos, facilita muito o desenvolvimento de habilidades essenciais.

Uma escola com diferentes ferramentas e opções tecnológicas para os professores ministrarem suas aulas traz como consequência aulas

---

<sup>1</sup> Contato: marcio.sjisc@gmail.com.

criativas e inovadoras. Os jogos digitais estão inseridos na sociedade para inúmeras utilidades e, no ambiente escolar, por vezes, são vistos como vilões, pois seu uso é rotineiro e boa parte dos estudantes tem seu acesso fora da escola. Em contrapartida, existem métodos inteligentes de utilizar jogos educacionais, podendo facilitar o andamento da aula e trazendo resultados positivos.

Portanto, acredita-se que, por meio desses jogos, o esclarecimento de alguns conteúdos poderá ser melhor, comparado quando utilizado outra metodologia/estratégia. Além disso, há motivação dos estudantes ao participarem de uma aula diferente, com diversas ferramentas de estudos. Nesse caso, acredita-se que a atenção da turma seja mais centralizada.

Nesse sentido, as atividades apresentadas neste artigo foram realizadas com as turmas de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental das escolas Catulino Onofre Rosa e Maria Gasino Borba, da rede municipal de educação de São João do Itaperiú-SC.

## **OBJETIVOS**

- Compreender a importância da tecnologia na escola.
- Perceber a contribuição dos jogos na aprendizagem.
- Pesquisar jogos digitais e oportunizar desafios e possibilidades.
- Desenvolver a imaginação e a criatividade.
- Vivenciar diferentes jogos com base no jogo digital.

## **JUSTIFICATIVA**

Grande parte do conteúdo da Educação Física escolar pode ser trabalhado por meio de jogos. As variedades e particularidades encontradas possibilitam o desenvolvimento de aulas dinâmicas e com ricas experiências. Grübel e Bez (2006, p. 1) afirmam que

Através de jogos se desenvolvem muitas habilidades e conhecimentos e ainda, aprender de forma lúdica é muito mais prazeroso e encantador. Quem não lembra de um jogo divertido e animador? É muito bom quando através de

jogos se consegue atingir objetivos educacionais. Aprender brincando é muito mais valioso para a criança, pois brincar faz parte de seu mundo e desenvolvimento. É através das brincadeiras que ela descobre ou pode descobrir o mundo. Com jogos pode-se trabalhar questões de matemática, de ciências, de escrita, questões físicas, psicológicas, sociais [...].

O presente trabalho sugere que os jogos digitais são excelentes propostas educacionais e, se forem trabalhados com aulas bem planejadas, podem direcionar o trabalho docente para bons caminhos, fazendo com que a criança seja estimulada a buscar interesses positivos, com vontade de aprender sempre mais.

Desse modo, surgiu a proposta de trabalhar jogos digitais e a possibilidade de transformá-los para a “vida real”, ou seja, aplicar esses jogos (encontrados nos diversos meios eletrônicos – celulares, *tablets*, computadores, *videogames*, entre outros) em jogos adaptados, de acordo com o ambiente escolar e os materiais disponíveis.

## **DESENVOLVIMENTO**

O trabalho presente neste estudo iniciou-se na última semana do mês de março de 2019 e foi concluído no início da segunda semana do mês de abril de 2019. Ao iniciar esse conteúdo, os estudantes foram instruídos a pesquisarem jogos diversos, conforme o interesse de cada um, mas que evitassem escolher aqueles que, de alguma forma, retratassem questões relacionadas à violência.

Dessa forma, o planejamento foi elaborado para cerca de duas semanas, com três aulas de 45 minutos por semana para cada turma, sendo divididos em planos de aulas diários, organizados da seguinte forma:

### **1ª SEMANA**

#### **Aula 1**

Inicialmente, foi apresentado o presente conteúdo aos estudantes e feita uma breve introdução sobre a tecnologia atual, os jogos digitais e as boas maneiras de utilizá-la. Em seguida, foi exposta uma relação de benefícios e malefícios do uso excessivo da tecnologia, mais precisamente dos jogos digitais (Quadro 1).

Quadro 1 – Relação de benefícios e malefícios do uso excessivo dos jogos digitais.

Benefícios	Malefícios
Criatividade	Exagero
Conhecimento	Sedentarismo
Concentração	Irritação
Coordenação	Vício
Diversão	Falta de socialização

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A partir disso, iniciou-se um debate a respeito dos jogos digitais e da tecnologia, sua evolução e a relação dos estudantes com essa realidade: se brincam com jogos digitais, se têm acesso a meios eletrônicos, qual é a frequência com que desfrutam desses meios, quais são seus jogos preferidos e se é possível imaginar a sociedade sem o uso dessas tecnologias.

Com todo este progresso, talvez não percebemos o quão dependente nos tornamos das tecnologias e o quanto ela tornou-se parte do 923 processo social, configurando-se como ferramenta mediadoras das nossas ações. Sendo assim, todo o contexto da história da humanidade, colaborou para que hoje o ser humano tenha conforto e informação com rapidez, sem limites (ARAUJO et al., 2017, p. 923).

Para finalizar, foi apresentado o vídeo “Os benefícios dos *games*” (TUPY, 2018). Francisco Tupy é mestre e doutor em *videogames* na educação e comunicação pela Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

## Aula 2

Nas duas escolas onde foi desenvolvido este trabalho, há *tablets* com sistema operacional *Android*, monitorados pela equipe de Tecnologia da Informação (TI), da Secretaria de Educação, para cada aluno utilizá-lo com a supervisão de algum professor. Portanto, a aula dois foi o momento em que os estudantes utilizaram esse excelente recurso.

Para iniciar, o professor pediu para que fossem formadas duplas e que ligassem seus *tablets*. Em seguida, conforme os comandos do professor, cada dupla realizou o *download* do aplicativo “Jogo da velha”, disponível no *Google Play*. Esse jogo permite que dois estudantes joguem no mesmo dispositivo e possui três níveis de dificuldade: fácil,

médio e difícil. Foram disponibilizados cerca de 15 minutos para que os estudantes utilizassem o aplicativo.

Em seguida, o professor solicitou para que os estudantes navegassem pelo *Google Play*, no menu de jogos, a fim de conhecerem novos jogos e, talvez, encontrassem o seu jogo preferido.

A educação é um processo, não um fim em si mesmo, portanto precisa sofrer intervenções positivas para o seu aprimoramento. O uso das tecnologias na área da educação pode exercer um papel importante na relação ensino-aprendizagem (ARAUJO et al., 2017, p. 923).

Para finalizar, o professor abriu uma roda de conversa a respeito do que foi realizado em aula e propôs algumas questões, como: “você encontraram algum jogo que já conheciam?”; “será que esse jogo é educativo e se encaixa de acordo com a idade de vocês?”; “quais os benefícios do jogo da velha, jogado nesta segunda aula?”.

### Aula 3

A aula três foi o momento em que os escolares perceberam os desafios e as possibilidades que os jogos digitais podem proporcionar. O professor, inicialmente, lançou a seguinte questão: “é possível transformar um jogo digital em um jogo real?”. Refletiu com os estudantes por alguns minutos e, em seguida, apresentou um trecho do filme “Harry Potter e a pedra filosofal” (COLUMBUS, 2001), no qual aparece uma partida de um jogo que se chama “Quadríbol”.

O *Quidditch*, conhecido no Brasil como Quadríbol, é um esporte fictício criado pela autora J. K. Rowling em sua série de ficção Harry Potter. A história da série centra-se em feiticeiros que estudam artes mágicas na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Nascido fora da tradição de vassouras voadoras usadas por bruxas para transporte, o *Quidditch* foi desenvolvido pela autora como o esporte mais popular no universo de Harry Potter; um esporte complexo disputado completamente no ar por bruxos em vassouras voadoras (WIKIPÉDIA, 2019, s/p).

A partir disso, na quadra de esportes da escola, os estudantes realizaram uma prática (adaptada), com base no jogo *Quidditch* que, conforme citado anteriormente, foi desenvolvido para um longa-metragem, mas que também tem sua versão disponível para console.

Costa (2006 apud DARIDO et al., 2017) dispõe de uma experiência relacionada a esse jogo, que pode ser organizada da seguinte forma: divide-se a turma em duas equipes, em que cada time tem um goleiro que cuida

dos três arcos fixados por uma corda na parte de cima da trave do futsal, impedindo que a bola passe pelos arcos. Os demais jogadores devem realizar a troca de passes, a fim de acertar a bola no gol (arcos), e um deles (o pegador) fica no fundo da quadra de defesa e só sai para pegar a bola, ou seja, “o pomo de ouro”.

Como no filme, os jogadores devem jogar com uma bola de borracha, que se chama “gole”, e o pegador apenas pode pegar o pomo de ouro quando lançado pelo juiz, aleatoriamente. Sobre a pontuação, cada gol no arco vale 10 pontos, e cada captura do pomo de ouro vale 15 pontos. É necessário conversar com os estudantes sobre os cuidados necessários para o bom andamento da partida, evitar empurrões e outras atitudes agressivas. Vence a equipe que marcar mais pontos em um tempo pré-determinado pelo professor.

## 2ª SEMANA

### Aula 1

Foi apresentado aos estudantes o jogo digital “Campo minado”, com a explicação de suas regras básicas e, em seguida, foi iniciada a vivência desse jogo em formato real.

Costa (2006 apud DARIDO et al., 2017) traz essa experiência da seguinte forma: desenhar no chão ou utilizar algum outro material para organizar um tabuleiro com cinco linhas (de 1 a 5) e cinco colunas (de A a E), em formato grande para que os estudantes possam andar sobre ele. Em uma folha de papel, desenhar dois tabuleiros e marcar cinco “bombas” em cada um deles, conforme mostrado na Figura 1 a seguir. Esse planejamento (conforme exemplo abaixo) será onde poderão ser escondidas as bombas.

Figura 1 – Planejamento da distribuição das bombas (X vermelho)

TABULEIRO 1		TABULEIRO 2									
	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E
1						1					
2	X					2			X		X
3				X		3	X				
4		X				4				X	
5			X		X	5		X			

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

A turma precisa estar organizada em cinco grupos e com cada membro posicionado em frente a uma letra – inicialmente, deve ser usado o planejamento do Tabuleiro 1.

Regras do jogo:

- 1) Não é permitido andar na diagonal nem para trás (sempre para frente e para o lado).
- 2) Pode-se iniciar a partida em qualquer casa da linha número 1.
- 3) Permanece no tabuleiro apenas um aluno de cada grupo, o qual deve ser substituído se chegar ao fim ou se “explodir”.
- 4) Se o aluno pisar na casa com uma bomba, ele “explode”, então sai do tabuleiro e vai para o fim da fila de seu grupo. Cada aluno que conseguir chegar à última linha sem explodir ganha um ponto para a sua equipe. Deve-se trocar de tabuleiro quando achar necessário. Vence a equipe que fizer mais pontos.

No fim da aula, conversou-se com os estudantes a respeito da atividade realizada e foi proposto o seguinte dever de casa:

Com a ajuda dos pais ou responsáveis, realizar uma pesquisa sobre jogos digitais e responder às seguintes questões:

- Qual é o jogo que eu mais gosto ou mais me identifico?
- De acordo com o espaço e materiais disponíveis em nossa escola, como podemos transformar esse jogo em um jogo real, ou seja, adaptá-lo para realizar na aula de Educação Física? Escrever, detalhadamente os procedimentos (apresentar na próxima aula).

Aulas 2 e 3

Foram realizadas as apresentações e as possíveis práticas das atividades propostas pelos estudantes.



## RESULTADOS

O trabalho desenvolvido neste estudo possibilitou experiências positivas. A grande maioria dos estudantes possui acesso a algum meio eletrônico em casa, favorecendo o andamento das aulas, pois eles podem oferecer um conhecimento prévio sobre o material.

Ao iniciar a primeira aula, verificou-se grande entusiasmo e ânimo a partir do momento que os estudantes perceberam que o assunto era relacionado à tecnologia. Ao serem expostos os benefícios e malefícios do uso excessivo dos jogos digitais, alguns estudantes informaram que isso já havia sido orientado pelos pais em algum momento de suas vidas.

Com o andamento das aulas, houve pronunciamentos a favor do aumento ao acesso à tecnologia em sala: “em alguns casos, é mais fácil aprender por aqui do que pelo caderno”, apontou um aluno.

[...] a aprendizagem através dos jogos eletrônicos, realizada de maneira bem planejada, com objetivos pedagógicos transparentes, tende a tornar-se eficaz, criando zonas de desenvolvimentos, de forma que a criança seja auxiliada a resolver problemas e conflitos inerentes ao seu aprendizado, respeitando o seu nível de desenvolvimento cognitivo (MELO, 2012, p. 26).

A aula 2 da primeira semana despertou bastante autonomia. Conforme o professor passava os comandos para que todos pudessem caminhar juntos, alguns estudantes queriam realizar os procedimentos sozinhos, pois, segundo eles, já sabiam como fazer. O jogo da velha teve uma boa aceitação e a maioria já sabia como jogar.

Ao pedir para que navegassem pelo *Google Play*, a fim de conhecer ou identificar novos jogos, houve um certo tumulto, estudantes eufóricos e com muita vontade de trocar ideias com os colegas. Boa parte da turma apresentou ter mais interesse em jogos de aparelho celulares (*Android*), pois o acesso é mais comum na região.

Ao abrir a roda de conversa e lançadas as questões sobre os jogos mais acessados pelos estudantes, o resultado foi bem dividido: os meninos optavam mais pelos jogos de carros, de lutas, com armas e relacionados a esportes. Já as meninas, optavam por jogos de obstáculos, com maquiagens, de pintura e de caça-palavras.

Entre os jogos mais citados, todos estavam de acordo com a idade dos estudantes, porém a maioria, na visão deles, não são educativos. Diante disso, foi esclarecido que existem jogos educativos desenvolvidos para fins específicos, focados na aprendizagem de determinada habilidade – assim como há os que não estão dentro da categoria de jogos educativos, mas é notável a aprendizagem de outras habilidades que, muitas vezes, não é percebida.

A interação com jogos de ação, mesmo que eles tenham conteúdos agressivos e brutais, oferece ganhos substanciais na atenção espacial e na rotação mental (FENG et al., 2007 apud RAMOS, 2013), melhora o desempenho na tarefa que exige atenção visual, reduzindo a distração (WU et al., 2012 apud RAMOS, 2013) e a velocidade de reação e habilidades visuais básicas (LI et al., 2010 apud RAMOS, 2013).

Percebe-se que os jogos eletrônicos apresentam subsídios positivos que vai além do entretenimento, é muito mais do que isso, é um recurso lúdico, apresentando-se com maior aceitação pelas crianças, é contrária ao que os alunos estão acostumados a vivenciar em sala de aula, mesmo porque os jogos fazem parte do cotidiano do aluno (MELO, 2012, p. 27).

Ao perceberem as possibilidades existentes em transformar um jogo digital em um jogo real, surgiram diversas ideias e sugestões para as aulas práticas. O jogo Quadribol ganhou destaque entre os comentários, pois, principalmente na turma do 5º ano, alguns estudantes já assistiram ao filme “Harry Potter” e ficaram espantados com a possibilidade de adaptação em uma prática real.

As sugestões de adaptações de jogos apresentados pelos estudantes foram surpreendentes, verificou-se que houve bastante dedicação, imaginação e criatividade. Foram selecionados alguns trabalhos, conforme descritos a seguir.

Meu jogo preferido é o “Tom corredor” que jogo no celular da minha avó. É um jogo com obstáculos e sua adaptação é simples, basta o professor colocar obstáculos pela quadra, como arcos, bancos, cordas, cones e bolas e escolher um aluno para ser o Tom (Aluna A).

O jogo que eu mais gosto é o “Miraculous”. Esse é um jogo de corrida de obstáculos contra um vilão que quer roubar os poderes de uma super-heroína. Podemos transformar esse jogo em uma aula prática: pegando uma menina e um menino, o menino pode ser o vilão, e a menina pode ser a super-heroína. O professor pode colocar obstáculos na quadra para os dois correrem. A super-

-heroína vai correr e desviar dos obstáculos, o vilão vai ficar na frente de um cone, e a super-heroína vai tentar arremessar uma bola e derrubar o cone. Se ela derrubar, é ponto para as meninas e, se ela errar, o ponto é dos meninos (Aluna J).

Eu adoro jogar o “Patins street”. Ele é um jogo de patinação onde eu vou pegando moedas e brindes. Eu posso trazer o meu *roller* para a escola e podemos colocar os arcos pela quadra como se fossem as moedas. Garanto que todos vão gostar (Aluna M).

Eu gosto de jogos de caça-palavras. Podemos fazer esse jogo com todos os alunos da minha sala. Basta dividir em duas equipes e cada equipe ganhará uma caixa com letras dentro, que poderá formar cinco palavras. O professor deve determinar a distância que a equipe ficará da caixa. As equipes têm que correr, um de cada vez, até a caixa e pegar uma letra e trazer para a equipe ir montando as palavras. A equipe que formar todas as palavras primeiro vence (Aluno E).

Eu gosto do “Need for speed”. É um jogo de corrida de carros. Peço para que cada aluno da minha sala traga um carrinho e a gente faz uma corrida (Aluno M).

Eu jogo o jogo do foguinho e do gelinho. Podemos fazer assim: como a quadra tem cores amarelas e azuis, o gelinho não pode sair de sua casa (espaço azul), e o foguinho também não pode sair da sua (espaço amarelo). Os outros colegas irão correr e passar pelas casas dos dois personagens e quem for pego terá que virar gelinho ou foguinho (Aluna H).

Eu jogo “Dream league soccer 2019”. Esse é simples: montamos um time com a turma e jogamos futebol (Aluno PH).

“Super Mario”. Podemos fazer um circuito com vários obstáculos e um aluno entre os obstáculos, que será o pegador. Temos que passar por todos os obstáculos sem ser pego (Aluna MP).

“Jogo da velha”. É só o professor colocar nove arcos no chão para formar o tabuleiro e depois fazemos duas equipes (meninos x meninas). Quando o professor apitar, um de cada equipe entra em algum arco. Em seguida, mais dois correm para entrar no arco e, por fim, os terceiros de cada fila correm para tentar fazer a reta e marcar ponto (Aluna R).

Eu gosto do “Minecraft”, mas sei que a maioria dos meus colegas também gosta. Então, é só a gente trazer caixas de leite, de papelão, de café, pecinhas da escola e montar nossos jogos (Aluno B).

Eu gosto de jogos de tiro, sei que não podemos fazer na escola, mas podemos adaptar assim: o professor seleciona alguém para ser o pegador, e os demais devem se esconder pela escola. Também podemos colocar um aluno para ser o xerife, que deverá capturar o pegador (Aluno G).

Eu gosto do jogo da “Barbie”. Eu posso pedir para que as meninas tragam de casa uma boneca e a gente brinca na sala, igual no jogo (Aluna F).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA A REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

A Educação Física é uma disciplina com boa aceitação entre os estudantes. É um momento que possibilita a expressão por meio de jogos, brincadeiras, formas de movimento e, assim, despertar interesses educacionais. Acredita-se, assim, que ela contribua muito para o bom andamento das demais atividades escolares. Com isso, juntando a tecnologia, surge um efeito ainda maior, resultando em uma excelente contribuição pedagógica.

Compreende-se que, quando trabalhada de forma diversificada, a Educação Física faz com que os estudantes tenham mais interesse e se dediquem mais ao que é importante para a sua vida.

Considerando todas as produções e ações, acredita-se que os objetivos foram alcançados, pois houve muita criatividade e inovação. Os alunos também conseguiram perceber a importância da tecnologia na escola e a contribuição dos jogos na rotina escolar.

Sendo assim, utilizar as tecnologias como ferramentas pedagógicas podem auxiliar o aluno no processo de construção do conhecimento. Para isso a capacitação e inclusão digital do profissional da educação são de suma importância, porque professor é a figura central da mediação do saber (ARAUJO et al., 2017, p. 923).

Especificamente falando do jogo digital, acredita-se que este pode ser trabalhado em outros lugares com diferentes realidades. O uso dos *tablets*, por exemplo, pode ser alterado para o uso de computadores em uma sala de informática ou, até mesmo, pedir para que os estudantes façam a prática em casa, com outro meio eletrônico. Na falta de qualquer forma de utilização de algum meio tecnológico, sugere-se a apresentação de jogos impressos, pois estes podem ser utilizados de forma física e, ainda, explicar ou escrever suas regras e informações importantes.

Por fim, recomenda-se que professores façam algo, mesmo com as inúmeras dificuldades encontradas, pois a Educação Física é importante, mas mais importante que isso é quando o docente toma iniciativa de diversificar suas aulas, oferecendo novas experiências, tornando, para o aluno, uma aula significativa.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, S. P. et al. Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 4.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3. **Anais...** 2017. p. 920-928.

COLUMBUS, C. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Reino Unido; Estados Unidos: Warner Bros. Pictures; Heyday Films, 2001. 152 min., col.

DARIDO, S. C. et al. **Práticas corporais: educação física: 3º a 5º anos: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2017.

GRÜBEL, J. M.; BEZ, M. R. Jogos educativos. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, CINTED/UFRGS, v. 4, n. 2, dez. 2006.

MELO, I. R. P. **O uso de jogos eletrônicos como ferramenta de ensino: um estudo da suíte de jogos GCOMPRIS**. 2012. 39 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal Do Amapá. Macapá, 2012.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, C. **Jogo de quadribol (Quidditch)**. (4m45s). 14 nov. 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nFRmTRHkDBs>>. Acesso em: 6 jul. 2019.

RAMOS, D. K. **Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar**. Ciências e cognição, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 19-32, abr. 2013.

TUPY, F. **Os benefícios dos games** (5m01s). 22 maio 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1lf42V7O8so>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

WIKIPEDIA. **Quidditch**. 2019. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Quidditch>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

# JOGOS PARALÍMPICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM NOVO OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS

Anderson Marcelino<sup>1</sup>  
Universidade Regional de Blumenau (Furb)

## INTRODUÇÃO

### O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA

Se você deixa de ver a pessoa, vendo apenas a deficiência, quem é o cego?  
Se você deixa de ouvir o grito de seu irmão por justiça, quem é o surdo?  
Se você não pode comunicar-se com sua irmã e a separa de você, quem é o mudo?  
Se sua mente não permite que seu coração alcance seu vizinho, quem é o deficiente mental?  
Se você não se levanta para defender os direitos de todos, quem é o aleijado?  
Nossa atitude com as pessoas deficientes pode ser nossa maior deficiência  
(Autor desconhecido).

No dia a dia da escola, ficam bastante evidentes, mesmo com as inúmeras ações a respeito da inclusão, várias ações de práticas excludentes. A escola é um espaço de diferenças e são elas que enriquecem as relações na vida social. Alunos com diversas características, sonhos, anseios, dificuldades e habilidades fazem parte do universo escolar. Dessa maneira, a escola necessita, urgentemente, ser repensada em suas práticas para estar atendendo, efetivamente, todos esses alunos.

Costa (1987) e Paes (2001) afirmam que, na maioria dos locais onde a prática esportiva se faz constante, principalmente nas escolas, o ensino está baseado em uma prática totalmente esportivizada e desprovida de objetivos, ou seja, é uma atividade com um fim em si mesma e, além disso, seletiva e excludente. Provavelmente por conta dessa situação, o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física tem se prestado apenas a práticas repetitivas e alienadoras, desprovidas de maiores significados, objetivos pedagógicos e, por consequência, muito pouco colaborativas na formação geral da criança.

---

<sup>1</sup> Contato: eu\_andersonm@yahoo.com.br.

Dentro desse meio, encontram-se as aulas de Educação Física que são, sem dúvida nenhuma, uma ótima alternativa para o desenvolvimento de atividades inclusivas e de caráter cooperativo. Há muitos anos, foram priorizados os chamados “corpos perfeitos”, em que somente os bons alunos tinham oportunidade, e os alunos chamados de “não aptos” ficavam isolados, excluídos, separados. Essa triste conduta, infelizmente, ainda pode ser observada. Há uma necessidade urgente de mudança de atitude de alguns profissionais da educação em relação ao diferente e ao seu comprometimento em sala de aula. Afinal, “[...] O que é importante sobre as pessoas e sobre as escolas é o que é diferente, não o que é igual” (BARTH, 1990 apud BRASIL, 2007, p. 6).

Assim,

Todo educador deve ter definido o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa definição orienta sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata cientificamente e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 27).

## **JUSTIFICATIVA**

As aulas de Educação Física são fundamentais na vida das crianças e dos jovens, pois são nelas que os alunos se expressam corporalmente de diferentes maneiras, podendo, dessa forma, ampliar seu repertório motor. Além disso, são de fundamentais importância, pois agregam valores, virtudes e atitudes positivas para uma vida saudável, longe dos vícios e próxima dos esportes. Infelizmente, ainda são encontrados profissionais que priorizam apenas a formação de atletas, e não a formação de um cidadão para a vida.

A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares traz uma divergência: embora na teoria seja uma proposta encantadora, na prática ela pode se tornar infrutífera ou, até mesmo, prejudicial. Esse processo necessita de várias transformações, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive daquelas com deficiências, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais, mas que aprenda a conviver com a diferença humana. Participar de um processo desse tipo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e

sobre o outro, em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações (GORGATTI, 2005).

Diante disso, este projeto mostra uma alternativa diferenciada para incluir educandos com e sem deficiência nas aulas, trabalhando, paralelamente, atividades inclusivas, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa para a vida desses educandos.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL**

Inserir os educandos com alguma deficiência e aqueles ditos “normais” que, em algum momento, são excluídos pelos demais do grupo, por questões físicas ou sociais nas aulas regulares de Educação Física, enfatizando a inclusão e a colaboração como práticas diárias dos estudantes.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Estimular reflexões importantes a respeito das diferenças que há entre as pessoas e de que modo elas agem perante o próximo, trabalhando com os alunos situações que possam ocorrer na vida, por intermédio do estudo de um filme baseado em fatos verídicos.
- Fazer com que os educandos pesquisem a respeito dos jogos paralímpicos, realizando a prática de algumas modalidades, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os colegas, reconhecendo-os e respeitando-os.
- Desenvolver outros sentidos além da visão.
- Estimular o respeito à diversidade, dentro e fora de quadra.

## **CONTEÚDOS CURRICULARES**

- Jogos paralímpicos;
- Bocha;
- Goalball;



- Voleibol sentado;
- Futebol de 5.

## METODOLOGIA

**Tempo de realização:** este projeto foi desenvolvido durante as aulas de Educação Física escolar durante o período de 28 de fevereiro 2019 a 12 de abril de 2019. As aulas foram desenvolvidas na sala de aula (conversas sobre o projeto, reflexão sobre as atividades práticas, filme, debates e confecção da avaliação) e na quadra esportiva (aplicabilidade das atividades).

**Público do projeto:** o projeto foi desenvolvido pelo professor Anderson Marcelino, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Pedro Aleixo, localizada na Rua da Integração, bairro Centro, na cidade catarinense de Massaranduba. O projeto foi aplicado com os 25 alunos do 9º ano B.

## DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

**Primeira semana:** construção do painel “Quem é o mais forte?”. Os alunos trouxeram imagens de atletas ditos “normais” e atletas paralímpicos. Posteriormente, as imagens foram separadas e um painel construído, retratando inúmeras batalhas entre os atletas olímpicos e os atletas paralímpicos, com o seguinte questionamento: “quem é o mais forte?”, a fim de provocar reflexões a respeito das diferenças.

**Segunda semana:** sessão do documentário “Para sempre Chape” (ARA, 2018), disponível na Netflix.

**Terceira semana:** roda de conversa, com base na reportagem: “Saiba como estão os sobreviventes do acidente aérea da Chapecoense”, feita pelo portal IG São Paulo, em 28 de novembro de 2018 – exatamente dois anos depois da tragédia.

Em 2016, uma grande tragédia abalou o mundo dos esportes. O avião que transportava a delegação da Chapecoense caiu na cidade de Medellín, na Colômbia, e vitimou 71 passageiros. Os sobreviventes do acidente aéreo foram: Rafael Hanzel, Jackson Follman, Allan Ruschel, Neto, Ximena Suarez e Erwin Tumiri.

O jornalista Rafael Henzel, da rádio Oeste Capital FM de Chapecó, sobrevivente do voo retornou suas atividades em janeiro de 2017, 52 dias após o acidente aéreo. Chegou até a escrever um livro com o título “Viva como se estivesse de partida”, dando palestras e participando de seminários. O radialista, infelizmente, veio a falecer durante a aplicação deste projeto, quando sofreu um ataque cardíaco durante uma partida de futebol com os amigos, em 26 de março de 2019.

O goleiro Jackson Follmann perdeu parte da perna direita no acidente aéreo e hoje trabalha como relações públicas na equipe da Chapecoense. No início do ano, participou do Prêmio Laureus, considerado o Oscar do esporte. O evento aconteceu no Principado de Mônaco, na França, quando o atleta recebeu o prêmio na categoria “Momento esportivo do ano”, pela participação da Chapecoense no amistoso contra o Barcelona, em agosto de 2017. Além de seu trabalho dentro do clube, Follmann abriu uma clínica para amputados em Santa Catarina e divide sua experiência com os pacientes.

O lateral Alan Ruchel é o único que retornou aos gramados. Seu retorno aconteceu no amistoso contra o Barcelona, durante o Troféu Joan Gamper, que a equipe de Santa Catarina foi convidada a participar. Desde então, Alan é escalado pela equipe.

O zagueiro Neto, no momento da reportagem (IG SÃO PAULO, 2018), ainda estava em processo de recuperação. Foi o último a ser resgatado, passou por quatro procedimentos cirúrgicos nos joelhos, um no nariz e outro no crânio. Ele tem contrato com a Chapecoense até 2020.

O técnico do voo, Erwin Tumiri, segue longe dos holofotes. Tumiri é piloto particular na Bolívia e está estudando para ser piloto comercial. Já a comissária de bordo Ximena Suarez contou em entrevista que voltou a trabalhar em aeroporto, quer voltar a voar, mas ainda não conseguiu entrar em um avião depois do acidente de novembro de 2016.

**Quarta semana:** explanação teórica a respeito dos seguintes temas: “O que é desporto paralímpico”; “Breve histórico do desporto paralímpico”; “Categorias de deficiência” e “Classificação das modalidades”.

**Quinta semana:** trabalho de pesquisa e apresentação de algumas modalidades paralímpicas (bocha, goalball, voleibol sentado e futebol de 5).

Os estudantes formaram equipes, e cada time ficou responsável por apresentar a modalidade, os aspectos históricos e as regras. Posteriormente, os estudantes puderam vivenciar, na prática, as diferentes modalidades.

**Da sexta à nona semana:** uma vez por semana, os alunos vivenciaram, na prática, as diferentes modalidades pesquisadas (bocha, goalball, vôleibol sentado e futebol de 5).

**Décima semana:** avaliação das atividades teóricas e práticas por meio de um relatório.

## **AVALIAÇÃO E RECOMENDAÇÕES**

O processo de avaliação se estendeu por todas as aulas de Educação Física com a participação, o interesse e o desenvolvimento de cada aluno nas atividades teóricas e práticas, propostas em diferentes momentos. No término das atividades, cada educando escreveu um relatório sobre sua vivência nas diferentes atividades.

Nessas últimas aulas do professor Anderson, aprendemos muitas coisas interessantes e envolventes sobre as atividades paralímpicas. Foram naqueles momentos que percebi que não tenho do que reclamar, pois têm pessoas em situações piores do que a minha e que são felizes fazendo o que gostam e isso é incrível. As aulas práticas foram muito importantes para sabermos como jogar tal jogo e sabermos todos os desafios que eles têm de enfrentar. As aulas de apresentações também foram muito úteis para entendermos mais sobre o assunto (Estudante J. F.).

Essas aulas sobre os jogos paralímpicos me fez pensar que a gente pode fazer, jogar o que a gente quiser, independentemente das dificuldades, é só ter força de vontade. Me fez pensar, também, que a gente reclama por muito pouco, que nós temos que começar a agradecer por andar, enxergar, ter os movimentos e ser perfeito. No goalball, tive a experiência de jogar vendada e percebi o quanto é horrível não poder enxergar e só escutar as pessoas falando e o barulho da bola. Dá vontade de tirar a venda toda hora. Gostei bastante de jogar (Estudante K. F.).

Em todas as aulas que praticamos, achei um pouco complicado, pois não conseguia praticar esses esportes da forma paralímpica, porém achei muito interessante e bem divertido. Sempre é bom aprender coisas novas e aprender como eles se sentem praticando esses esportes [...]. Também serve como uma lição de vida, é saber levantar mesmo quando a vida te derruba, como fizeram os sobreviventes da Chapecoense (Estudante F. J.).

De modo geral, o grupo veio melhorando, principalmente em relação às suas atitudes. Eles aprenderam a resgatar um dos principais valores

que, em alguns momentos, estava esquecido: “o respeito ao próximo”, indo ao encontro da competência 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “[...] interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que dela participam” (BRASIL, 2017, p. 223).

Não se pode esperar que os educandos mudem suas atitudes da noite para o dia, no entanto essas pequenas mudanças, nesse curto espaço de tempo, são de grande importância para a continuidade deste projeto de vida.

As atividades desenvolvidas neste projeto podem ser facilmente reproduzidas com os estudantes do Ensino Fundamental. O próximo passo é aplicar as atividades nas demais turmas da escola, com auxílio dos estudantes do 9º ano, que participaram do projeto.

## REFERÊNCIAS

ARA, L. **Para sempre Chape**. Brasil: Trailer Films, 2018. 74 min., col.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social**. Brasília: MEC; SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2019.

CASTELLANI FILHO, L. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, V. L. M. **Prática da educação física no ensino fundamental: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.

GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 2005. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e do Esporte, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <<http://www>>.

teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-18042007-135446/publico/doutoradotexto.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

IG SÃO PAULO. **Saiba como estão os sobreviventes do acidente aérea da Chapecoense**. São Paulo, 28 nov. 2018. Disponível em: <<https://esporte.ig.com.br/futebol/2018-11-28/como-estao-os-sobreviventes-do-acidente-aereo-da-chapecoense.html>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PAES, R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino. Canoas: Ulbra, 2001.

# PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE RIO DO SUL-SC

Timóteo Spredemann<sup>1</sup>

Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)

Roberto Mafli

Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar a percepção dos professores regentes, professores de apoio e professores de disciplinas afins (tais como Matemática, Ciências e História) sobre as aulas de Educação Física Adaptada (EFA) e se ela traz algum benefício acadêmico, comportamental e social para os indivíduos com deficiência intelectual (DI) que participam das aulas de EFA. Este trabalho foi feito por meio de uma pesquisa de campo qualitativa, tendo como instrumento um questionário fechado e transversal. Sua relevância é que há poucos estudos acerca dos benefícios comportamentais, sociais e acadêmicos que a prática de EFA pode trazer a indivíduos com quaisquer desordens intelectuais.

**Palavras-chave:** Exercício físico. Inclusão. Saúde pública.

## INTRODUÇÃO

Mauerberg-de Castro et al. (2013) alertam sobre a necessidade de atividade física para a população, principalmente na adolescência, pois tem-se a perda de interesse em sua prática, em conjunto com maus hábitos alimentares. Dados comprovam que indivíduos com DI possuem um índice de obesidade maior do que a população em geral.

De acordo com Mayor (1994), as escolas devem acolher todos os alunos, devendo se adaptar para que as necessidades especiais sejam atendidas, sem nenhuma discriminação, e, assim, construir uma sociedade inclusiva. Assim, “[...] Para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade

<sup>1</sup> Contato: timoteospr@unidavi.edu.br.

humana, através da compreensão e da cooperação” (CIDADE; FREITAS, 1997 apud CIDADE; FREITAS, 2002, p. 27).

A EFA é uma parte de um todo que representa essa grande área, conforme a descrição da Resolução n. 466 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2012).

## **JUSTIFICATIVA**

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010 apud MAUERBERG-DE CASTRO, et al., 2013), aproximadamente 45 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência, isto é, 24% da população. Dessa maneira, é tamanha a importância de o Profissional de Educação Física (PEF) ter boa qualificação na área de EFA, dada a sua relevância.

Nesse contexto, com relação a projetos que envolvam esse tipo de clientela, consolida-se a relevância da discussão dessa temática, particularmente na possibilidade de realizar um estudo e aprender os elementos do processo de desenvolvimento do participante, compreendendo as ações e a sua afinidade com a educação, assim como elementos metodológicos quanto à utilização de uma atividade para fins construtivos e educacionais.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a percepção dos professores acerca das contribuições acadêmicas, comportamentais e sociais de crianças portadoras de DI, limitrofe, epilepsia, dislexia, transtorno de aprendizagem, deficiência física, deficiência auditiva e TDH que estão incluídas nas aulas de EFA. Para isso, foram realizadas uma revisão bibliográfica e a execução da pesquisa de campo.

Já os objetivos específicos foram:

- Realizar uma revisão bibliográfica acerca do tema.
- Realizar uma pesquisa de campo acerca da percepção dos professores sobre as aulas de EFA.
- Verificar se, de acordo com a percepção dos professores regentes,

professores de apoio e professores de disciplinas afins (Matemática, História, Português...), a EFA traz algum benefício acadêmico, comportamental e social para os participantes.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de estudo de caso foi realizada para que os professores de EFA, inclusive o professor do Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli (Ceplas), possam refletir acerca do tema e verificar, por meio dos docentes, se as aulas estão alcançando o efeito esperado em seus alunos com algum tipo de DI. Também tem a finalidade de os profissionais poderem buscar meio de sempre aprimorar suas aulas, para que seus alunos sempre tenham disponível a melhor maneira de aulas e possam alcançar seu potencial por meio dessas práticas diferenciadas.

Foi dado início à pesquisa em meados do mês de junho de 2018, com a reunião dos pesquisadores envolvidos e a delimitação do tema e dos objetivos. A partir desse ponto, foi iniciada a revisão bibliográfica.

Com o projeto feito, foi dada a entrada do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unidavi. Para tal, foram solicitadas, também, as devidas autorizações à direção do Ceplas, à Secretaria Municipal de Saúde de Rio do Sul e à Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul. O cronograma fez-se necessário para que pudesse ser feito o controle das etapas da pesquisa e avaliar a sua viabilidade, desde o papel até a sua aplicação.

## **PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Os procedimentos de coleta de dados foram iniciados mediante a autorização do CEP. O pesquisador se apresentou individualmente para cada participante do estudo no Ceplas, realizou a leitura e a discussão do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, em seguida, perguntou a eles se gostariam de participar da pesquisa e anotou os e-mails dos interessados.

Os professores regentes, professores de apoio e professores de disciplinas afins que concordaram, livre e espontaneamente, em participar do estudo assinaram o TCLE, em duas vias de igual teor, ficando uma com o pesquisador e a outra com o entrevistado.



Cada indivíduo que compõe a amostra recebeu por e-mail o questionário online, que foi respondido em seu tempo livre, podendo ser em casa ou no próprio colégio, minimizando riscos de constrangimento. Ao término, agradeceu-se a participação de cada sujeito de pesquisa.

## **REQUISITOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA PESQUISA**

Requisitos de inclusão na pesquisa: professores regentes, professores de apoio e professores de disciplinas afins (Matemática, História, Ciências etc.) cujas turmas tenham crianças entre sete e 15 anos que participam do projeto de EFA e que possuam uma destas síndromes: portadoras de DI, limítrofe, epilepsia, dislexia, transtorno de aprendizagem, deficiência física, deficiência auditiva e TDH.

Requisitos de exclusão da pesquisa: professores que não tenham em sua turma alunos(as) que participam dessa atividade.

Riscos: houve um risco mínimo de constrangimento dos professores nas respostas ao questionário proposto. Caso isso acontecesse, os profissionais seriam indicados ao atendimento psicológico da Secretaria da Saúde de Rio do Sul.

Benefícios: identificar, por meio das respostas dos docentes, se houve alguma melhora social, comportamental e acadêmica do discente participante das atividades de EFA.

## **PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

O estudo atende aos preceitos éticos determinados na Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, implementadas pelo Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre testes e pesquisa realizados com seres humanos e dos direitos que lhes são assegurados. Devem ser esclarecidos, para cada participante, o objetivo, os métodos e os benefícios que o estudo pode lhe trazer e os incômodos ou constrangimentos que ele possa ocasionar (BRASIL, 2012).

Cada participante recebeu um TCLE, o qual foi assinado, autorizando, dessa forma, sua participação no estudo. Foi enfatizado, também, que a participação do presente estudo foi voluntária. A aprovação pelo CEP da Unidavi se deu sob o número 2.885.016.

## **A EFA E SUA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO ACADÊMICA**

A EFA é um ramo da Educação Física que torna possível a prática de atividade física, de modo adaptado, para alcançar e melhorar a qualidade de vida de pessoas com alguma deficiência.

Entende-se por atividade esportiva inclusiva toda e qualquer que, levando em consideração as potencialidades e as limitações físico-motoras, sensoriais e mentais dos seus praticantes, propicie a sua efetiva participação nas diversas atividades esportivas recreativas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (COSTA; BITTAR, 2002 apud AZEVEDO, 2004, p. 79).

Gomes et al. (2007, p. 40) complementam, ao dizerem que “[...] A arte é uma forma de expressão, principalmente quando a deficiência mental afeta a utilização de alguns recursos que possibilitam ao aluno exprimir-se oralmente ou pela linguagem escrita”.

No mesmo sentido dessa frase acerca da arte como forma de expressão, o professor responsável pelo projeto da EFA no Ceplas realiza aulas diversificadas, em que os alunos com algum tipo de DI praticam, em suas aulas, algumas criações como descritas no parágrafo anterior.

Reverdito et al. (2013, p. 357) citam que “[...] Falkenbach, Drexler e Werle (2006) e Uchôga e Prodócimo (2008) também constataram a fixação de rotinas e padronização de condutas, principalmente, a partir de jogos locomotores”. Com essas atividades adaptadas, é possível reforçar atitudes e comportamentos bons, melhorando, assim, o comportamento e convívio social dessas pessoas.

## **ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EFA**

As aulas de EFA ocorrem em uma pequena sala localizada em um ginásio nas propriedades do Ceplas. Dentro dessa sala, o professor de EFA guarda os itens utilizados em suas aulas, contendo, além dos materiais comuns de Educação Física, aqueles que ele mesmo desenvolve.

## **METODOLOGIA DAS SESSÕES**

As aulas de EFA no Ceplas ocorrem nos turnos matutino e vespertino, seguindo uma sequência de horários de aulas e de turmas. Nas aulas que foram presenciadas pelo pesquisador, os alunos com DI participaram

das aulas de EFA que envolviam suas capacidades manuais e sociais, nas quais um deveria colaborar com o outro e revezar para a realização da pintura dos dragões que eles mesmos haviam preparado previamente com a utilização de materiais reciclados.

As adaptações precisam ser constantemente avaliadas e analisadas, pois as necessidades dos alunos também se alteram periodicamente, requerendo novos ou diferentes ajustes (BIANCONI; VAN MUNSTER, 2011). Há algo muito relevante a se considerar: não existe apenas um método de aulas, cabendo ao professor sempre buscar adaptar as suas aulas para que elas tenham resultado em seus alunos.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

Em busca de mais conhecimento acerca das aulas de EFA, bem como dos seus benefícios sociais, comportamentais e de rendimento acadêmico em resposta às aulas adaptadas, buscou-se, em literatura e neste estudo de caso, compreender mais conhecimento segundo a percepção dos professores, com o intuito de aprimorar essas aulas e cada vez mais buscar a inclusão e a evolução dos métodos aplicados com essa população.

### ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E DISCUSSÃO

De acordo com os dados coletados, 46,7% dos professores são regentes de turmas que possuem alunos com algum tipo de DI, lecionando no Ensino Fundamental inicial (do 1º ao 4º ano do primário). Quanto à frequência do tempo de ensino, alguns atuam há menos de três anos (20%), e outros de 12 a 15 anos (20%), como pode ser visto na Tabela 1 a seguir. Esse fator tem relevância pelo fato de que os professores mais experientes notam com mais facilidade a progressão dos alunos e com uma percepção mais fidedigna.

Tabela 1 – Resposta de quantos anos é professor da rede municipal de ensino.

Menos de 1 ano	20%
De 1 a 3 anos	20%
De 4 a 7 anos	6,7%
De 8 a 11 anos	6,7%
De 12 a 15 anos	20%
De 16 a 20 anos	13,3%
Mais de 20 anos	13,3%

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

O projeto de EFA, segundo dados coletados, existe desde o início de 2018 no Ceplas. Em outro questionamento acerca das condições do local das aulas, grande parte dos professores julga como boa (33,33%); já em relação à quantidade e qualidade dos materiais para as aulas cognitivas da EFA, julgam como regular (33,33%). Diferentemente dos dados coletados, na pesquisa de Pereira (2006 apud NARDINI; SOU-BHIA; PEREIRA, 2012), foi percebido que os professores relataram a falta de recursos materiais, seja didático ou de estrutura física da escola, para receber os alunos com deficiências.

A maior parte das turmas desta pesquisa possui de um a três indivíduos com DI (20%). Os professores também disseram que há uma estabilidade de frequência dos alunos desde que iniciaram as aulas de EFA (93,3%); em caso de faltas ou diminuição, o motivo mais apontado foi a troca de escola dos alunos. Quanto à socialização, a maioria dos professores entrevistados (33,33%) entende essa característica como “estar inserido em uma comunidade e tudo que envolva um convívio social”; já outros docentes (33,3%) dizem que as aulas de EFA melhoraram a sociabilidade dos alunos de forma intensa.

De acordo com Gonçalves et al. (2004, p. 238), a EFA pode contribuir para o desenvolvimento social e comunicativo, utilizando brincadeiras para facilitar a aprendizagem comunicativa gestual e verbal dos alunos.

Segundo Pedrinelli e Rosadas (2002 apud BIANCONI; MUNSTER, 2011), o indivíduo com DI pode apresentar atrasos quanto aos seus aspectos de independência social. Segundo dados levantados, 100% dos professores disseram que as aulas contribuem para a formação social dos alunos com DI (Tabela 2).

Tabela 2 – Respostas da percepção dos professores acerca da formação social dos alunos com DI após as aulas de EFA.

Sim	100%
Não	0%

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

A prática de EFA, de acordo com Cardoso (2011) traz benefícios para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas com deficiências, além de promover a integração social. Ainda segundo o último autor, além de

proporcionar benefícios afetivos e sociais, as atividades de EFA possibilitam ganhos físicos e motores. Nahas (2006 apud CARDOSO, 2011, p. 534) afirma que “[...] As atividades físicas e desportivas regulares podem reduzir os sintomas de ansiedade e depressão, promover a socialização e aumentar os níveis e bem-estar geral das pessoas com deficiência”.

Quanto ao comportamento no contexto social, de acordo com Gonçalves et al. (2004), a avaliação pode ser feita por meio de jogos cooperativos, nos quais pode-se notar se a pessoa trata o adversário com respeito. Também deve-se realizar jogos que induzam essas pessoas a trabalharem em equipe, o que auxilia o aprendizado e o torna mais divertido e dinâmico. Esses dados corroboram com os resultados vistos na Tabela 2.

Segundo Uchôa e Prodócimo (2008 apud REVERDITO et al., 2013), o jogo lúdico como atividade da EFA tem sido utilizado para ensinar às crianças algo sério – sendo, também, muito usado como forma de “punição” e “recompensa”, de acordo com as atitudes e os comportamentos das pessoas com DI. Por meio desse reforço positivo de comportamento, o professor tem uma forte ferramenta para que o indivíduo com DI possa ter uma melhora no comportamento.

Caso houvesse melhora no comportamento, foi perguntado aos entrevistados de que maneira o aluno se expressava, sendo que a resposta com maior resultado foi a de que ele desenvolveu habilidades socioemocionais, como disciplina, responsabilidade e trabalho em equipe, seguido pelo aumento do interesse pela escola e diminuição das faltas das aulas na escola (Tabela 3).

Tabela 3 – Respostas da percepção dos professores acerca do comportamento pós-aulas de EFA.

**Em caso da resposta anterior for afirmativa, qual é a sua percepção quanto a mudanças**

Sim	100%
Não	0%

**no comportamento dos alunos com DI após as aulas de EFA?**

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

Desenvolveu habilidades socioemocionais como disciplina, responsabilidade e trabalho em equipe.	73,3%
Aumentou o interesse do aluno pelas atividades extraclasse.	13,3%
O aluno teve um aumento na média das notas escolares.	6,7%
Houve diminuição das faltas nas aulas na escola.	6,7%
Aumentou o interesse do aluno pela escola.	0%

Gonçalves et al. (2004) também avaliaram o rendimento acadêmico dos indivíduos com DI por meio de pequenas contas e se eles possuíam habilidades de expressão verbal. Os resultados da presente pesquisa mostram que, segundo a percepção dos professores, pode ter havido melhora no seu rendimento acadêmico (Tabela 4).

Tabela 4 – Respostas da percepção dos professores acerca do rendimento acadêmico dos alunos com DI após as aulas de EFA.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

Sim	100%
Não	0%

Acerca do *feedback* do professor das aulas de EFA com os professores regentes, professores de apoio e professores de disciplinas afins, 93,3% dos professores relatam uma correlação positiva, ou seja, há uma comunicação e uma busca do professor de EFA sobre o comportamento e o desempenho acadêmico dos alunos com os seus demais professores. Em outra pergunta, 60% dos pesquisados relataram que essa comunicação ocorre por intermédio de um diálogo direto com os alunos. Em mais uma pergunta acerca da relação do professor das aulas de EFA a respeito do comportamento dos alunos com DI, os entrevistados concordam que há uma busca do professor do projeto por sanar problemas educacionais e comportamentais dos alunos, caso necessário.

## PERFIL DA EFA

Segundo os dados levantados, pôde-se notar uma grande quantidade de professores que atuam há pouco tempo: há menos de um ano (20%), de um a três anos (20%) e de quatro a sete anos (6,7%). Isso, por um

lado, significa a pouca experiência dos professores, mas também pode ser o momento certo para que possa despertar neles o interesse em seu aprimoramento por conhecimentos acerca dessa população. Assim, os alunos poderão ter professores qualificados e dedicados lecionando para eles. Quanto ao restante dos professores, estes atuam há mais tempo: de oito a onze anos (6,7%), de 12 a 15 anos (20%), de 16 a 20 anos (13,33%) e há mais de 20 anos (13,3%). Todos esses dados estão na Tabela 1.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EFA**

A totalidade dos professores (100%) concorda que, depois das aulas de EFA, pode acontecer a melhora na aprendizagem dos alunos. Em outra pergunta, também segundo a percepção dos professores, é que o comportamento pós-aula de EFA se demonstra pela evolução nas habilidades emocionais, nas disciplinas, na responsabilidade e no trabalho em equipe (73,3%), no aumento do interesse pelas atividades extraclasse (13,3%), no aumento da média das notas escolares (6,7%) e que houve diminuição no número de faltas (6,7%), conforme visto na Tabela 3.

Grande parte dos professores (46,7%) considera o projeto de EFA como excelente. De acordo com Bianconi e Van Munster (2011), a prática de atividades físicas adaptadas, além de promover a inclusão de pessoas com DI, pode trazer a estimulação intelectual e sua relação social com os demais.

Segundo a pesquisa de Nardini, Soubhia e Pereira (2012), 100% dos entrevistados viam as aulas de EFA como algo positivo. Para Carvalho et al. (2008), a EFA favorece, ao deficiente, melhora na qualidade de vida, na autoconfiança e na comunicação, facilitando a sua integração com os demais.

Além das melhoras encontradas nos aspectos desta pesquisa, que eram o social, o comportamental e o acadêmico de indivíduos com DI, alguns autores retratam a melhora nas aptidões físicas, como relatam Mauerberg-de Castro et al. (2013, p. 56-57): “[...] Promoveu alterações positivas em vários parâmetros de aptidão física e de saúde de participantes com deficiência intelectual, mesmo com apenas dois encontros semanais em semestres letivos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de EFA no Ceplas, segundo a percepção dos professores com menos de um ano de existência, trouxe vários benefícios para os alunos com algum tipo de DI, melhorando suas habilidades sociais e acadêmicas.

De acordo com Guimarães et al. (2011), por meio das práticas de atividades físicas, os indivíduos com DI podem vivenciar suas emoções, suas qualidades, suas limitações, seu convívio social e sua independência, além de suas capacidades físicas – que não foram o objetivo de estudo deste trabalho.

Na pesquisa realizada por De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), as professoras disseram que o maior ganho para as crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em escola regular refere-se às habilidades sociais, dado também verificado neste presente estudo. Esses mesmos autores também constataram a melhoria nos espaços e nos materiais disponíveis para as aulas, devendo-se priorizar a melhoria na qualificação dos profissionais que serão inseridos na EFA (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010).

Segundo os dados levantados nesta pesquisa, de acordo com a percepção dos professores regentes, professores de apoio e professores de disciplinas afins, a EFA traz benefícios acadêmicos, comportamentais e sociais para os alunos com DI.

Recomenda-se que este estudo seja feito em outras instituições de ensino para que possa haver mais artigos científicos, visto que a literatura acerca de melhorias e benefícios da EFA é escassa. Além disso, que os novos PEFs possam ter mais fundamentação ao se depararem com alunos com alguma DI, além de despertarem o interesse de profissionais que já atuam na área para que façam atualizações sobre o assunto.

Espera-se, também, que os resultados desta pesquisa sirvam de exemplo e motivação aos demais professores do estado e do país para que apliquem, em suas aulas de Educação Física, “Boas Práticas” como esta citada no artigo, a fim que todo aluno, independentemente de sua condição, tenha uma boa vivência e prática de atividade para seu completo desenvolvimento enquanto ser humano e sua inclusão na sociedade.



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, UCB, v. 12, n. 1, p. 77-84, jan.-mar. 2004. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/download/546/570>>. Acesso em: 6 out. 2018.

BIANCONI, E. C.; VAN MUNSTER, M. A. Avaliação de aspectos psicomo- tores em jovens e adultos com deficiência intelectual antes e após um programa de educação física. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASI- LEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7. **Anais...** Londrina: UEL, 2011. p. 2847-2857. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNO- LOGIAS/264-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNO- LOGIAS/264-2011.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução n. 466**. 4. ed. rev. atual. Bra- sília: MS, 2012.

CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do des- porto adaptado. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/716>>. Acesso em: 6 out. 2018.

CARVALHO, C. B. et al. A interação das pessoas com síndrome de down em atividades na água. **Revista Mackenzie de Educação Física e Es- porte**, São Paulo, v. 7, n. 3, 2008, p. 143-152. Disponível em: <<http://edi- torarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1515/1129>>. Acesso em: 6 out. 2018.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Rio Claro, Unesp, v. 14, p. 27-30, 2002. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/ efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de profes- sores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-

428, set.-dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007)>. Acesso em: 24 out. 2018.

GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2018.

GONÇALVES, V. O. et al. Educação física adaptada e avaliação: um caminho para o trabalho motor em alunos com deficiência mental. **Pensar a Prática**, Goiânia, UFG, v. 7, n. 2, p. 231-243, jul.-dez. 2004. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/bitstream/handle/ri/15035/Artigo%20-%20Vivianne%20Oliveira%20Gon%C3%A7alves%20-%202004.pdf?sequence=5&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 out. 2018.

GUIMARÃES, A. C. et al. Pensando as práticas de intervenção dos discentes do curso de licenciatura em educação física na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) do município de São João Del-Rei/MG. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, UFSJ, v. 6, n. 1, jan.-jul. 2011. Disponível em: <[https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6\\_n1/Guimaraes\\_et\\_al.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Guimaraes_et_al.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2018.

MAYOR, F. **Declaração de Salamanca**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Paris: Unesco, 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MAUERBERG-DE CASTRO, E. et al. Educação física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de deficientes intelectuais. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo. SP, Unesp, v. 9, n. 1, p. 35-61, 2013. Disponível em: <[http://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/730](http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/730)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NARDINI, L. C. R.; SOUBHIA, M. M.; PEREIRA, P. C. A experiência de professoras de um aluno com Síndrome de Asperger. **Revista Hispec & Lema On-Line**, Bebedouro, Centro Universitário Unifafibe, ano III, n. 3, p. 1-8, nov. 2012.

REVERDITO, R. S. et al. O cotidiano da criança na instituição de ensino:

espaço e tempo disponível para atividades lúdicomotoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, UFG, v. 16, n. 2, p. 355-371, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16809/14613>>. Acesso em: 27 out. 2018.

# PROGRAMA DE INICIAÇÃO AOS ESPORTES COLETIVOS (PIEC): ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR

**Philippe Guedes Matos<sup>1</sup>**

Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) – Campus Tubarão

**Guilherme Preuss Berkenbrock**

Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) – Campus Tubarão

**Heloísa Cardoso Assmann**

Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) – Campus Tubarão

## INTRODUÇÃO

A prática de Jogos Esportivos Coletivos (JECs) pode ser uma grande aliada na formação da criança, pois, além de trazer benefícios motores e cognitivos, é possível atingir os parâmetros socioafetivos. Os JECs têm como característica uma contínua interação dos elementos constitutivos do rendimento esportivo em um contexto tático-situacional (MORALES; GRECO, 2007). São exemplos: basquetebol, futebol, futsal, handebol e voleibol (GARGANTA, 1998).

Os jogos oferecem oportunidades de praticar habilidades motoras maduras e, aliados a um conceito de movimento e um ambiente de aprendizagem dinâmico, promovem benefícios no desenvolvimento emocional e social das crianças e as desafiam a pensar criticamente, desde que bem aplicados pelo professor/treinador (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Sobre o dinamismo dos JECs, existe a realização de habilidades motoras em ambientes abertos, ou seja, lugares imprevisíveis, em constante mudança em virtude de companheiros e adversários, metas e objetos do jogo (SCHMIDT et al., 2016).

O processo de ensino-aprendizagem para os JECs pode ser unificado devido às características semelhantes entre as modalidades, como invasão, companheiros, oponentes, meta a atacar e meta a defender (MORENO, 1994). No entanto, para a iniciação esportiva, uma das características que devem ser priorizadas são as capacidades de tomada de

<sup>1</sup> Contato: philipe.matos@unisul.br.

decisão e antecipação – para isso, recomenda-se o foco em processos incidentais, progredindo para uma aprendizagem intencional (KRÖGER; ROTH; MEMMERT, 2006; GRECO, 2012).

Métodos de ensino não adequados à aprendizagem dos esportes coletivos podem estar relacionados a um conhecimento tático baixo (OLIVARES, 2014) e praticantes pouco experientes possuem uma tendência a ter mais dificuldades em usar habilidades cognitivas-perceptivas a seu favor, quando exigidos em tarefas de antecipação e tomada de decisão (WILLIAMS; CAUSER, 2013). Crianças praticantes de esportes coletivos têm características antropométricas e de capacidades motoras com qualidade superior, quando comparadas a crianças que não praticam esportes (BENASSI; BLAZEVIC; TRAJKOVSKI, 2018).

Dessa forma, entende-se que um programa de iniciação aos esportes coletivos, que seja adequado às características do aprendiz, pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, no qual a experiência inicial pode promover a formação de um praticante (seja ele para o esporte de rendimento ou de lazer) com condições de transferências de habilidade motoras e cognitivas para diversas demandas ambientais e de movimento humano. Além disso, as relações sociais também são promovidas, vistas a necessidade de cooperação e o respeito ao adversário, uma analogia interessante com as relações sociais futuras.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL**

Avaliar as capacidades físicas, o conhecimento tático processual e a coordenação corporal total das crianças em um programa de iniciação esportiva.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Oportunizar a prática de iniciação aos esportes coletivos em crianças de sete a 14 anos.
- Comparar as capacidades físicas, coordenativas e o conhecimento tático processual de crianças após a intervenção.

- Correlacionar as capacidades físicas com as coordenativas e o conhecimento tático processual de crianças de sete a dez anos.

## **DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS**

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva comparativa com desenho metodológico semiexperimental, de abordagem quantitativa e corte longitudinal. No projeto de extensão, são atendidos dois grupos de ambos os sexos, sendo o primeiro com crianças de sete a dez anos, e o segundo grupo com crianças de oito a 14 anos: o primeiro grupo, denominado Grupo de Extensão Interno (GEI), recebe a intervenção e a aplicação dos testes motores, e pertence à unidade escolar vinculada à Unisul; já o segundo grupo, chamado de Grupo de Extensão Externo (GEE), não recebe a aplicação dos testes motores, no entanto têm a intervenção com as práticas do Programa de Iniciação aos Esportes Coletivos (Piec).

O Piec é um programa que oportuniza o processo de ensino-aprendizagem dos esportes coletivos para crianças, que ocorre duas vezes na semana, com carga horária 45 minutos por sessão de treino, totalizando uma hora e meia de treino por semana. Suas atividades esportivas são baseadas nas metodologias de ensino para os esportes coletivos: Escola da Bola (KRÖGER; ROTH, 2002; KRÖGER; ROTH; MEMMERT, 2006) e Iniciação Esportiva Universal (GRECO, 1998; GRECO; BENDA, 1998; GRECO, 2005; GRECO, 2012).

Para avaliar a eficácia do Piec, foram aplicados os seguintes testes motores no GEI:

- Projeto Esporte Brasil – Proesp-BR (GAYA; GAYA, 2016): consiste em avaliar a aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo;
- Körperkoordinationstest für Kinder – KTK (SCHILLING; KIPHARD, 1974): avalia a coordenação corporal total e o domínio corporal;
- Teste de Conhecimento Tático Processual – Orientação Esportiva – TCTP-OE (GRECO et al., 2014): preocupa-se em avaliar o conhecimento tático processual, que é a capacidade de o jogador realizar ações em diferentes condições e situações, por meio de concretização de um movimento (MCPHERSON; THOMAS, 1989).

A bateria de testes do Proesp consiste na avaliação de: massa corporal, estatura, envergadura, flexibilidade (teste sentar e alcançar), força de resistência abdominal, força de membros inferiores (salto em distância), força de membros superiores (arremesso de medicine ball de dois quilos), agilidade (teste do quadrado), velocidade (corrida de 20 metros), resistência geral (corrida/caminhada de seis minutos).

O KTK é composto pelos testes:

- Trave de equilíbrio: consiste em atravessar, em marcha retaguarda, três traves de 3 metros de comprimento e 3 centímetros de altura com larguras diferentes (6, 4,5 e 3 centímetros).
- Saltos monopodais: o avaliado deve saltar, com uma perna, em um bloco de espuma medindo 50 x 20 x 5 centímetros, totalizando, no máximo, 12 blocos. A saída é a 1,50 metro de distância do bloco.
- Saltos laterais: consiste em o avaliado saltar lateralmente com os dois pés durante 15 segundos em uma plataforma de madeira de 60 x 50 x 0,8 centímetros, com um sarrafo divisório de 60 x 4 x 2 centímetros.
- Transferências sobre plataformas: o avaliado realiza a tarefa de se deslocar lateralmente sobre duas plataformas de madeira com 25 x 25 x 1,5 centímetros, que estão colocadas no solo, em paralelo, uma ao lado da outra, podendo seguir para a direita ou para a esquerda durante 20 segundos.

O TCTP-OE consiste em um jogo três contra três jogadores, em um espaço de 9 x 9 metros, realizado por quatro minutos com a mão e mais quatro minutos com os pés. O objetivo é trocar o maior número de passes entre sua equipe sem perder a posse de bola (deve-se adotar as regras do futsal e/ou do futebol para avaliar o TCTP-OE com os pés, e as regras do handebol e/ou do basquetebol para avaliar o TCTP-OE com as mãos). São avaliadas 16 ações esportivas, divididas nas seguintes dimensões:

- Jogador no ataque sem bola (JSB).
- Jogador no ataque com bola (JCB).
- Marcação ao jogador sem bola (MJSB).

- Marcação ao jogador com bola (MJCB).

O TCTP-OE foi analisado pelos três autores examinadores, no entanto foram verificadas, previamente, a análise da amostra, os níveis de confiabilidade intraexaminadores com uma amostra aleatória piloto, por meio do teste estatístico de Correlação Intraclasse (ICC). Na Tabela 1 a seguir, estão elencados os resultados da avaliação do ICC em cada dimensão do TCTP-OE.

Tabela 1 – Cálculo do ICC na análise de vídeos prévios do TCTP-OE entre três examinadores.

Item	ICC	Valor dep
Jogador sem bola	0,779	0,001*
Jogador com bola	0,903	0,000*
Marcação ao jogador sem bola	0,847	0,006*
Marcação ao jogador com bola	0,896	0,001*

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019. Legenda: ICC = correlação intraclasse; p= valor de significância para o teste ICC; \*= valor significativo ( $p \leq 0,05$ ).

Os resultados demonstram que os examinadores estão avaliando de forma semelhante, utilizando-se de critérios adequados, não influenciando nos resultados da análise do TCTP-OE.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unisul, sob Parecer n. 3.171.575 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 08032419.4.0000.5369. A coleta de dados, autorizada previamente pelos pais ou responsáveis, ocorrerão durante os treinos do Piec a cada três meses, totalizando quatro coletas ao longo do projeto. Ela iniciou pelo questionário sociodemográfico, seguido pelos testes motores Proesp-BR, KTK e TCTP-OE. Nos dias em que ocorressem os testes motores, não serão realizados os treinos do Piec e não serão aplicados mais de um teste motor por dia de treino.

Como benefício da pesquisa, o investigado poderia acompanhar seu desenvolvimento da capacidade física, por meio dos dados da condição física geral, sua coordenação corporal total, seu domínio corporal e sua capacidade cognitiva com a compreensão do conhecimento tático pro-



cessual. Esse conhecimento pode auxiliar planejamentos de programas de iniciação esportiva, em diversos âmbitos, para profissionais e acadêmicos de Educação Física. Em termos de pesquisa, os resultados podem apontar um direcionamento das práticas esportivas na infância, além de direcionar novas pesquisas vinculadas ao tema.

As variáveis deste estudo são: força de resistência abdominal, força de membros inferiores, força de membros superiores, agilidade, velocidade, resistência geral, coordenação corporal total, domínio corporal e conhecimento tático processual (variáveis dependentes), sexo, idade, envergadura, peso, estatura, estado nutricional e intervenção do projeto de extensão Piec (variáveis independentes).

A análise do estudo será realizada em uma estatística descritiva contendo média, desvio padrão, frequência relativa e frequência absoluta das variáveis. Para comparação das variáveis (dependentes e independentes) entre o pré com o pós-teste, será utilizado o Test t para amostras pareadas e a correlação linear de Pearson, quando observados os pressupostos de normalidade; se não houver normalidade, será utilizada uma estatística não paramétrica equivalente.

Neste estudo preliminar, foi apresentado apenas a estatística descritiva para aptidão física relacionada à saúde, à coordenação corporal total e ao domínio corporal e o conhecimento tático processual, assim como a correlação linear de Spearman entre essas variáveis, em virtude de a distribuição atual da amostra não ser considerada normal pelo teste de Shapiro-Wilk.

Como hipóteses de pesquisa, têm-se a hipótese nula: não existe diferença significativa das capacidades físicas, da coordenação corporal total e do conhecimento tático processual entre o pré e o pós-teste; a hipótese científica: existe uma diferença significativa superior do pós-teste nas capacidades físicas, na coordenação corporal total e no conhecimento tático processual; a hipótese rival: existe uma diferença significativa superior do pré-teste nas capacidades físicas, na coordenação corporal total e no conhecimento tático processual.

Como esse é um programa em andamento, têm-se, na Tabela 2 a seguir, os resultados prévios da pesquisa, com o número de participantes por sessão de treino e os resultados descritivos da primeira coleta para o grupo GEI.

Tabela 2 – Resultados descritivos preliminares do GEI para as variáveis coordenação corporal total, domínio corporal, aptidão física e conhecimento tático processual.

Variável		N	%	Média	DP
Participantes por treino				10,44	1,23
Idade				9,45	1,21
Sexo	Feminino	8	72,72		
	Masculino	3	27,27		
	Total	11	100,0		
Equilíbrio na trave (QM1)				103,20	4,76
Saltos Monopedais (QM2)				94,80	17,73
Saltos Laterais (QM3)				112,60	15,46
Score Total (QM)				117,80	12,17
Classificação KTK	Abaixo da média	0	0,0		
	Média	2	40,0		
	Acima da média	3	60,0		
	Total	5	100,0		
Massa corporal				34,50	7,16
Estatura				1,36	0,05
Envergadura				1,40	0,081
IMC (PROESP)	Zona de risco	2	40,00	18,36	2,51
	Zona saudável	3	60,00		
Flexibilidade	Zona de risco	1	20,00	39,30	12,35
	Zona saudável	4	80,00		
Abdominal	Zona de risco	1	20,00	35,20	7,94
	Zona saudável	4	80,00		
Resistência geral	Zona de risco	4	20,00	629,20	161,46
	Zona saudável	1	80,00		
	Total	5	100,0		
	Abaixo da média	1	20,00	1,45	0,21
Salto em distância	Média	0	0,00		
	Acima da média	4	80,00		

	Abaixo da média	0	0,00	2,66	0,55
Arremesso de medicine ball	Média	1	20,00		
	Acima da média	4	80,00		
	Abaixo da média	3	60,00	7,44	1,44
Agilidade	Média	0	0,00		
	Acima da média	2	40,00		
	Abaixo da média	1	20,00	4,06	0,50
Velocidade	Média	0	0,00		
	Acima da média	4	80,00		
	Total	5	100,0		
JSB	Mão (n=9)			2,33	1,11
JCB				0,77	0,97
Total ataque				3,11	1,05
MJSB				1,0	1,32
MJCB				1,66	1,73
Total defesa				2,66	2,12
JSB	Pé (n=9)			0,77	0,66
JCB				0,44	1,33
Total ataque				1,22	1,56
MJSB				0,11	0,33
MJCB				0,55	1,13
Total defesa				0,66	1,32

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019. Legenda: N = frequência simples absoluta; % = frequência relativa; DP = desvio padrão; JSB = jogador sem a bola; JCB = jogador com a bola; MJSB = marcação ao jogador sem bola; MJCB = marcação ao jogador com a bola.

Observa-se, na Tabela 2, que atualmente (em 2019) o Picc atende 11 crianças no GEI, sendo que, em virtude da frequência nos treinos, algumas delas não apresentam os resultados relativos aos testes KTK, Proesp e TCTP. Sobre o GEE, ele contabiliza, até o momento (junho de 2019), a participação de 18 crianças, com média de idade  $12,22 \pm 1,86$  anos.

Dessa forma, foram analisados, de forma preliminar, os resultados de cinco crianças, sendo que, para a coordenação corporal total e domínio corporal (KTK), duas delas estavam na média e três estavam acima da média, sendo que o score total obteve uma média de  $117,80 \pm 12,17$ , resultado superior ao estudo de Lopes et al. (2015), que encontrou uma média de  $85,7 \pm 14,4$  em crianças com idade média de  $9,7 \pm 0,6$ . Esse resultado pode demonstrar que o grupo em análise iniciou com resultados superiores em relação a outros grupos semelhantes, resultado que foi levado em consideração no planejamento do Picc.

Para a aptidão física relacionada à saúde, o resultado mais preocupante foi em relação à resistência geral: quatro dos cinco participantes analisados estavam abaixo da média. Esse resultado se assemelha às características da população nacional, sendo que, aproximadamente, 40% dos escolares estão na zona de risco para a capacidade cardiorrespiratória (BARBOSA et al., 2012). Dessa forma, é preciso determinar atenção a esse resultado, pois pode ser considerado que essas crianças estão expostas a desenvolver doenças crônico-degenerativas.

Em relação ao TCTP, observou-se que as ações com a mão e com o pé (JSB, JCB, MJSB, MJCB) podem ser consideradas insatisfatórias, visto que a média da frequência de execução das ações no ataque com a mão foi de  $3,11 \pm 1,05$  e com o pé de  $1,22 \pm 1,56$ ; para a defesa, as médias foram de  $2,66 \pm 2,12$  com a mão e  $0,66 \pm 1,32$  com o pé. Percebe-se, portanto, uma maior dificuldade para as ações realizadas com o pé, no entanto é necessário levar em consideração a inexperiência e a idade dos praticantes ( $9,45 \pm 1,21$ ). O estudo de Silva et al. (2018) apresenta uma correlação positiva entre a idade e as ações de ataque, no contexto do conhecimento tático processual, sendo que, quanto maior a idade, maiores os valores relacionados à eficácia ofensiva dos praticantes – portanto, espera-se que, com as intervenções do projeto, ocorra uma melhora significativa do conhecimento tático processual dos praticantes.

Na Tabela 3 a seguir, estão apresentados os resultados preliminares de correlação dos cinco participantes analisados – nesse caso, optou-se por utilizar o teste de correlação não paramétrico de Spearman, em virtude do resultado do teste de normalidade de Shapiro-Wilk (lembrando que esse procedimento pode ser alterado quando todos os indivíduos da amostra forem analisados).

Tabela 3 – Correlação da coordenação corporal total e domínio corporal com o Índice de Massa Corporal (IMC) e a aptidão física relacionada à saúde e às ações de ataque e defesa (mão e pé) do TCTP.

Variável		QM1	QM2	QM3	QM4	QM
IMC	r	-0,224	-0,667	-0,700	-0,700	-0,600
Flexibilidade	r	0,894 *	0,667	0,900 *	0,900 *	0,900
Abdominal	r	0,224	0,359	0,100	0,100	0,200
Resistência geral	r	-,0224	-0,616	-0,600	-0,600	-0,700
Salto em distância	r	0,112	-0,051	0,400	0,400	0,000
Arremesso de medicine ball	r	-0,894*	-0,667	-0,500	-0,500	-0,700
Agilidade	r	-0,335	0,205	-0,300	-0,300	0,100
Velocidade	r	-0,447	-0,359	-0,700	-0,700	-0,400
Total ataque mão	r	-0,057	0,368	0,667	0,667	0,410
Total defesa mão	r	-0,057	-0,105	0,359	0,359	-0,051
Total ataque pé	r	0,229	0,289	0,154	0,154	0,154
Total defesa pé	r	0,000	0,296	0,577	0,577	0,289

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019. Legenda: r = valor do teste não paramétrico de correlação r de Sperman; \* = correlação significativa no nível de  $p \leq 0,05$ .

Na análise de correlação, foram encontrados resultados significativos para a flexibilidade com o equilíbrio na trave (QM1),  $p=0,041$ , saltos laterais (QM3),  $p=0,037$  e transferência sobre plataformas (QM4),  $p=0,037$ , todos apresentando uma correlação forte positiva, em virtude do r estar próximo de 1. É necessário realizar análises mais profundas sobre essa correlação e verificar a medida em que, realmente, a flexibilidade pode estar relacionada com a coordenação corporal. Outra correlação forte significativa  $p=0,041$ , porém negativa, foi do arremesso da medicine ball com o equilíbrio na trave (QM1). É necessário cuidado nessa afirmação e estudos mais aprofundados sobre essas correlações. Estudos nacionais têm apresentado pequenas associações da coordenação corporal total e domínio corporal com IMC (LOPES et al., 2015; LUZ et al., 2015).

Tabela 4 – Correlação das ações de ataque e defesa (mão e pé) do TCTP com o IMC e a aptidão física relacionada à saúde.

Variável		Total ataque mão	Total defesa mão	Total ataque pé	Total defesa
IMC	r	-0,718	-0,564	-0,667	-0,866
Flexibilidade	r	0,359	0,205	0,051	0,289
Abdominal	r	-0,103	0,051	0,975*	0,289
Resistência geral	r	-0,410	0,205	0,564	0,000
Salto em distância	r	0,667	0,975*	0,410	0,866
Arremesso de medicine ball	r	0,308	0,462	-0,20	0,289
Agilidade	r	-0,359	-0,821	-0,308	-0,577
Velocidade	r	-0,667	-0,821	-0,564	-0,866

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019. Legenda: r = valor do teste não paramétrico de correlação r de Spearman; \* = correlação significativa no nível de  $p \leq 0,05$ .

Na correlação apresentada na Tabela 4, os resultados significativos foram entre o total de ação de ataque com o pé e o número de abdominais, apresentando uma correlação forte positiva de 0,975 ( $p=0,005$ ) e do salto em distância com o total de ação de defesa com a mão, também apresentando uma correlação forte positiva de 0,975 ( $p=0,005$ ). Assim como a análise da Tabela 3, as afirmações devem ser feitas com cautela nessa análise e é necessário levar em consideração o n de cinco indivíduos analisados e realizar as afirmações com base em estudos longitudinais com uma amostra mais representativa. O estudo de Borges, Avelar e Rinaldi (2015) com jogadores de futebol jovens encontrou que, quanto melhor a tomada de decisão dos praticantes, maior sua capacidade aeróbia e velocidade; portanto, é possível existir correlação entre as capacidades físicas e o conhecimento tático processual.

Quanto aos resultados qualitativos da aplicação do Piec, notou-se uma atividade constante das crianças durante a aplicação, cujo foco está direcionado à parte incidenta (jogar para aprender). No GEE, são perceptíveis as características socioafetivas desenvolvidas de forma indireta, visto que o público encontra uma oportunidade para prática esportiva orientada de forma gratuita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA**

Conclui-se, com os dados preliminares desta pesquisa, que as crianças apresentam um resultado satisfatório para a idade na coordenação corporal total e domínio corporal, assim como para a aptidão física. Somente os resultados relacionados ao IMC, à resistência geral e ao conhecimento tático processual são preocupantes nesse início de projeto. A participação regular no programa de aprendizagem esportiva pode influenciar nos objetivos; nesse sentido, é necessário estabelecer estratégias para que os grupos possam participar com mais frequência.

Como recomendações para replicação do projeto, sugere-se:

- Produção de projetos esportivos e a busca por parcerias na realização.
- Disponibilidade de espaço físico e material adequado.
- Sempre oportunizar a prática para o público que se pretende trabalhar e em nenhum momento excluí-lo por dificuldades motoras, físicas, aprendizagem, entre outras.
- Planejar as atividades, avaliar as características que estão sendo desenvolvidas, planejar em virtude dos resultados já avaliados e reavaliar.
- Esse processo deve ser constante. A necessidade do planejamento é essencial para uma boa prática.
- Utilizar-se de uma base teórica e de métodos de ensino que contribuam com seus objetivos.

O esporte também é uma ferramenta social e, apesar de o presente estudo não estar preocupado com os dados relacionados a essa variável, os pesquisadores envolvidos no projeto perceberam, até o momento, as características socioafetivas relacionadas à oportunidade fornecida na realização dessa atividade, assim como o envolvimento de alguns pais e familiares no projeto.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, T. S. et al. Mapas da aptidão física relacionada a saúde de

crianças e jovens brasileiros de 7 a 17 anos. **Motricidade**, Vila Real, v. 8, n. S2, p. 289-294, 2012.

BENASSI, L.; BLAZEVIC, I.; TRAJKOVSKI, B. Quantitative changes in the anthropological status of middle school aged pupils over a two-year period. **Human Sport Medicine**, Tcheliabinsk, v. 18, n. 1, p. 5-19, jan. 2018.

BORGES, P. H.; AVELAR, A.; RINALDI, W. Conhecimento tático processual, desempenho físico e nível de maturidade somática em jovens jogadores de futebol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, UCB, v. 23, n. 3, p. 88-96, 2015.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos coletivos desportivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino de jogos desportivos**. 3. ed. Porto: Universidade do Porto, 1998.

GRECO, P. J. Iniciação esportiva universal e escola da bola: uma integração das duas propostas. In: GARCIA, E.; LEMOS, K. (Orgs.). **Temas atuais X em educação física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2005. p. 33-62.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental - ensino intencional. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, UFV, v. 20, n. 2, p. 145-174, 2012.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. (Orgs.). **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. v. 1.

GRECO, P. J. et al. Validação de conteúdo de ações tático-técnicas do Teste de Conhecimento Tático Processual - Orientação Esportiva. **Motricidade**, Vila Real, v. 10, n. 1, p. 38-48, 2014.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola**. São Paulo: Phorte, 2002.

KRÖGER, C.; ROTH, K.; MEMMERT, D. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2006.



LOPES, L. et al. ensibilidade e especificidade de diferentes medidas de adiposidade para diferenciação entre pouca/ampla coordenação motora. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 91, n. 1, p. 44-51, jan.-fev. 2015.

LUZ, L. G. D. O. et al. Associação entre IMC e teste de coordenação corporal para crianças (KTK). Uma meta-análise. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 230-235, maio-jun. 2015.

McPHERSON, S. L.; THOMAS, J. R. Relation of knowledge and performance in boys' tennis: age and expertise. **Journal of Experimental Child Psychology**, Cambridge, v. 48, n. 2, p. 190-211, out. 1989.

MORALES, J. C. P.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, USP, v. 21, n. 4, p. 291-299, out.-dez. 2007.

MORENO, J. H. **Análisis de las estructuras del juego deportivo**. Barcelona: Inde, 1994.

OLIVARES, J. S. Conocimiento sobre la táctica deportiva de alumnos de educación primaria sport tactical knowledge of primary school students. **SportTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte**, Múrcia, Univeridade de Múrcia, v. 3, n. 1, p. 11-20, out. 2014.

PROJETO ESPORTE BRASIL – PROESP-BR. In: GAYA, A.; GAYA, A. (Orgs.). **Manual de testes e avaliação**. Porto Alegre: Perfil; UFRGS, 2016. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/proesp/arquivos/manual-proesp-br-2016.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2019.

SCHILLING, F.; KIPHARD, E. J. **Körperkoordinationstest für Kinder: KTK**. Weinheim: Beltz Test GmbH, 1974.

SCHMIDT, R. A. et al. **Aprendizagem e performance motora**: dos princípios à aplicação. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, J. V. D. O. et al. Relação entre experiência e conhecimento tático processual em jovens jogadores de futebol. **Kinesis**, Santa Maria, UFSM,

v. 36, n. 1, p. 84-93, jan.-abr. 2018.

WILLIAMS, A. M.; CAUSER, J. Improving anticipation and decision making in sport. In: MCGARRY, T.; O'DONOGHUE, P.; SAMPAIO, J. (Eds.). **Routledge handbook of sports performance analysis**. Londres: Routledge, 2013. p. 39-49.



# PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE) E O QUE O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (PEF) TEM A VER COM ISSO

Yara Larissa Amorim Gastaldi<sup>1</sup>  
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

## RESUMO

O presente trabalho é relato de um projeto desenvolvido de forma intersetorial em um município de Santa Catarina sobre o Programa Saúde na Escola (PSE). Ele obteve aprovação para implantação por parte das secretarias (da saúde e da educação) e contou com a mediação dos Profissionais de Educação Física (PEFs) na saúde do município.

**Palavras-chave:** Programa Saúde na Escola. Profissionais de Educação Física. Intersetoriedade.

## INTRODUÇÃO

O PSE, criado em 2007, é uma articulação entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, tendo por finalidade “[...] contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007, s/p).

Tais ministérios determinam que, para a execução do PSE, os municípios façam a adesão pactuando os eixos que melhor respondem às metas de saúde direcionadas para o público escolar em cada cidade. O planejamento das metas é instituído pelo Grupo de Trabalho Intersetorial Municipal (GTIM), sendo este responsável pela gestão e determinação das ações que serão desenvolvidas por profissionais das equipes da Atenção Básica (AB) e escolas, como forma de melhor reconhecer e organizar o seu território.

As ações sugeridas pelo PSE, para serem pactuadas entre o município e o Ministério da Saúde, são: direito sexual e reprodutivo e prevenção

<sup>1</sup> Contato: [Gastaldi@edu.univali.br](mailto:Gastaldi@edu.univali.br)

de DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas; promoção da cultura de paz, cidadania e direitos humanos; promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas; prevenção das violências e dos acidentes; identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação; promoção e avaliação de saúde bucal e aplicação tópica de flúor; verificação da situação vacinal; promoção da segurança alimentar e nutricional e da alimentação saudável; promoção da saúde auditiva e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração; promoção da saúde ocular e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração; ações de combate ao mosquito *Aedes aegypti*. É ainda possível inserir alguma outra proposta a ser trabalhada, conforme necessidade do território.

As necessidades reconhecidas pelos GTIM ditam a pactuação. Como forma de viabilizar o desenvolvimento das ações no município, o PSE, quando pactuado, recebe financiamento federal. As ações são desenvolvidas pelas equipes de saúde e pela Estratégia Saúde da Família (ESF) durante a sua interlocução com as escolas.

Por se tratar de uma política intersetorial (o que é algo relativamente novo) e envolver duas grandes áreas, como a educação e a saúde, a articulação desse programa ainda é um desafio em diversos aspectos. Entre eles, o PSE define que as ações devem “[...] contribuir para a formação integral dos estudantes” (BRASIL, 2007, s/p).

A integralidade contrapõe-se à abordagem fragmentária e reducionista dos indivíduos. O olhar do profissional, neste sentido, deve ser totalizante, com apreensão do sujeito biopsicossocial. Assim, seria caracterizada pela assistência que procura ir além da doença e do sofrimento manifesto, buscando apreender necessidades mais abrangentes dos sujeitos (ALVES, 2005, p. 42).

Em alguns casos, o que se verifica é a necessidade de repensar ações: na prática, as ações são um pouco diferentes da excelência, que seria trabalhar a Educação em Saúde, na lógica que, se incorporadas pela aprendizagem, as crianças cresceriam entendendo o porquê de serem realizadas as ações – tornando os assuntos de saúde envolventes, visto que

qualquer intervenção da Saúde (educativa, preventiva, clínica etc.) deve também ser pedagógica em sua intenção e execução e em sintonia com a programação pedagógica da escola, e ser contada como momento de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 19).

Alves (2005, p. 43) complementa, ao dizer que

A educação em saúde constitui um conjunto de saberes e práticas orientados para a prevenção de doenças e promoção da saúde (COSTA; LÓPEZ, 1996). Trata-se de um recurso por meio do qual o conhecimento cientificamente produzido no campo da saúde, intermediado pelos profissionais de saúde, atinge a vida cotidiana das pessoas, uma vez que a compreensão dos condicionantes do processo saúde-doença oferece subsídios para a adoção de novos hábitos e condutas de saúde.

Mas, afinal, o que o PEF tem a ver com isso? No início deste ano, o município realizou a pactuação entre os responsáveis/gestores da saúde e educação, que formalizaram as ações do PSE, integrando as coordenações escolares e as equipes de saúde da família na execução do programa. Compreende-se que seria possível a intervenção do PEF da saúde nas ações de promoção de práticas corporais, atividade física e lazer. Nesse sentido, este trabalho é um relato de experiência.

Os PEFs que atuam no setor da saúde do município (servidores<sup>2</sup> e residentes<sup>3</sup>) escreveram um projeto de atuação para o ano de 2019, que contemplou encontros intersetoriais, para a formação dos PEFs sobre a ação “Promoção de Práticas Corporais, Atividade Física e Lazer”, uma das ações pactuadas e contempladas no PSE.

## OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

O projeto tem por objetivo promover um diálogo entre PEFs dos setores da educação e da saúde, como forma de conhecer e estabelecer a ação do PSE, ampliando a Promoção de Práticas Corporais, Atividade Física e Lazer no município.

Em 2018, a Educação Física completou 20 anos da regulamentação da profissão (BRASIL, 1998). Compreende-se que o PEF, no dia a dia, já promova, durante o exercício profissional, as práticas corporais, a atividade física, o lazer, entre outras práticas que envolvam movimento, como a recreação e o exercício físico. No mesmo ano, completou-se 21 anos do reconhecimento da Educação Física como profissional de saúde (BRASIL, 1997). Além de atuar na educação e na promoção das

<sup>2</sup> Servidores: profissionais concursados.

<sup>3</sup> Residentes: estudantes de Pós-Graduação, pelo programa intersetorial do Ministério da Educação e da Saúde, no Programa Residência Multiprofissional em Saúde da Família, pela Univali.

diversas práticas, o profissional de saúde está apto para desempenhar ações de prevenção, tratamento de doenças, redução de danos e agravos, de forma individual e ou multiprofissional, no Sistema Único de Saúde (SUS).

No entanto, por compreensão intersetorial, no âmbito das políticas públicas, ainda há uma lacuna ou necessidade de estimular ações que envolvam o movimentar-se da população, seja ela, criança, jovem ou adulto, já que o PSE envolve ações para educandos desde a Educação Infantil ao Ensino de Jovens e Adultos. Atualmente, as aulas de Educação Física na escola não suprem e ficam aquém de proporcionar o recomendado pela World Health Organization (WHO), que são 60 minutos diários, para crianças e jovens, e de 150 a 300 minutos semanais de atividade física (de moderada à vigorosa) para adultos (WHO, 2011a).

É sabido que o hábito de incluir práticas que envolvam o movimento, seja por práticas corporais, exercícios, atividade física e/ou lazer acarreta, no educando, maiores benefícios, afastando ou prevenindo problemas de esferas biológicas, psicológicas e/ou sociais. Sua ausência, no entanto, traz efeitos negativos à população, contribuindo para o surgimento de doenças, como depressão e transtornos de imagens, além de aumentar os fatores de risco, entre eles: a diabetes, o colesterol e a hipertensão – os quais, por sua vez, encaminham para questões graves de saúde pública.

Trabalhar a saúde envolve pensar para além da doença e compreender o entorno em que esse educando vive. Isso significa dizer que não somente as condições físicas determinarão se essa criança, esse jovem ou esse adulto está saudável: a saúde é o resultado de condições, entre outras, de diversos fatores, como “[...] a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais” (BRASIL, 1990, s/p).

Compreendendo que saúde é um conteúdo transversal a todas as disciplinas, a Educação Física pode se apropriar de vários aspectos de saúde para debater no seu campo para a construção de uma sociedade mais saudável, principalmente porque os PEFs estão em diversos setores da sociedade, em espaços formais e não formais, seja na educação, na saúde, no esporte, no lazer, na cultura – além de estarem em contato diário com as práticas corporais, a atividade física e o lazer.

As práticas corporais são as práticas historicamente desenvolvidas e sistematizadas pela humanidade. São aquelas que possuem sentido e significados históricos e que conferem identidade a povos, culturas e países ao longo desse tempo. São os jogos, a dança, a ginástica, as lutas, o esporte, incluindo o de aventura, e as práticas orientais, como Tai chi chuan, Lian Gong, Yoga etc. [...] A atividade física, em sua definição mais usual, é qualquer movimento corporal que produza gasto de energia acima dos níveis de repouso. Correr, caminhar, lavar um carro, subir escadas, jogar bola são exemplos de atividade física. [...] Já o lazer caracteriza-se por concentrar dimensões sociais e culturais. É o 'fazer o que gosta', sem obrigação de fazê-lo. Para discutir lazer é importante levar em conta autonomia e condições de escolha, tempo livre ou liberado das obrigações – trabalho, tarefas domésticas, por exemplo – e o prazer. Pode ser uma prática despretensiosa, assim como pode ter um forte componente educativo (BRASIL, 2018, p. 1).

Pensar nas práticas corporais, na atividade física e no lazer é pensar em ações distintas, de diferentes amplitudes de ação. Os ministérios da saúde e da educação disponibilizam orientações de práticas possíveis nas diversas amplitudes do cuidado de acordo com as ações, desde atenção em saúde, à sua prevenção e à sua promoção. Esta última é como se elaboram as práticas corporais, a atividade física e o lazer: "A ação do PSE é potencializar a articulação entre saúde e educação para o planejamento, realização e acompanhamento conjunto dessa ação sem prejuízo ou substituição das aulas de Educação Física" (BRASIL, s/d, p. 2).

## **DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS**

O primeiro encontro resultou em várias proposições do que é necessário para que o PSE seja mais efetivo, além de mostrar que os profissionais de saúde e educação necessitam dialogar de forma construtiva, para que esse processo seja mais efetivo.

Quando os profissionais foram questionados se conheciam o PSE, dos 15 presentes, quatro apontaram conhecer e três descrevem já ter se envolvido com as ações do PSE – desses, dois profissionais descreveram a ação de medir e pesar os alunos. De modo geral, o PSE é visto pelos profissionais do município como ações pontuais, sem grande articulação com o conteúdo abordado na escola. O PEF da saúde do município é chamado para desenvolver a ação, mas há pouco espaço para se pensar junto, o que reforça a necessidade de os profissionais se apropriarem dessa ação em específico.

A avaliação desse encontro foi positiva, visto que os profissionais que não tinham conhecimento sobre o PSE passaram a conhecê-lo, assim como tiraram dúvidas e auxiliaram a troca de saberes e experiências,



além de terem proposto ações efetivas para a consolidação das práticas corporais, atividade física e lazer de forma a ter maior abrangência.

É imprescindível que o PEF se aproprie dos programas que sustentam a prática, que envolvam políticas públicas, assim como os que sustentam determinado incentivo financeiro para que eles, de fato, aconteçam. Sabe-se que a atual estrutura organizacional das escolas não supre a necessidade de estimulação das práticas, mas é preciso acreditar e demonstrar a importância delas, de forma a garantir sua ampliação.

Busca-se, com isso, a estimulação para além dos espaços de organização pública e a autonomia dos sujeitos para as práticas em espaços públicos ou privados, além do estímulo ao gosto pelas práticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA**

É possível, por meio do PSE, uma aproximação dos profissionais da saúde e da educação, assim como de outros setores que possam juntar esforços com objetivo de alcançar metas e condições melhores para a promoção de saúde.

Recomenda-se, aos PEFs, que eles estejam atuando no setor da saúde que se apropriem desse programa, de forma a aproximar a área e desenvolver parcerias, assim como programas municipais que atendam às necessidades de cada território. Isso torna possível a criação de um plano anual local e propostas de metas entre os profissionais dos setores da educação e da saúde.

Quanto ao atendimento com os educandos, se isso não acontece, é fundamental adaptar a fala e tornar o tema e os conteúdos atrativos para cada faixa etária, fazendo com que haja sentido e significado nas vidas dos educandos.

Recomenda-se, ainda, articular a comunicação entre os profissionais de saúde e da educação, para que o assunto não seja pontual, e sim uma continuidade da formação escolar – ou ainda um assunto já abordado pela comunidade escolar ou que terá continuidade por ela após a intervenção dos profissionais de saúde.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, Unesp, v. 9, n. 16, p. 39-52, set.-fev. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a04>>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 218, de 6 de março de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res\\_cns\\_218\\_1997.pdf](http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res_cns_218_1997.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Regulamentação da profissão de educação física. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://bvsm.sau.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488\\_21\\_10\\_2011.html](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html)>. Acesso em: 23 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE), e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Caderno do gestor do PSE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <[http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/caderno\\_gestor\\_pse.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_gestor_pse.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Saúde na Escola**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/pse/orientacao\\_geral\\_praticas\\_corporais\\_final.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/pse/orientacao_geral_praticas_corporais_final.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações gerais sobre as ações de promoção de práticas corporais, da atividade física e do lazer no Programa Saúde na escola**. Brasília, s/d. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/pse/orientacao\\_geral\\_praticas\\_corporais\\_final.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/pse/orientacao_geral_praticas_corporais_final.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global recommendations on physical activity for health**. 18-64 years old. Geneva: WHO, 2011a. Dis-

ponível em: <<https://www.who.int/dietphysicalactivity/physical-activity-recommendations-18-64years.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Global recommendations on physical activity for health.** 5-17 years old. Genebra: WHO, 2011b. Disponível em: <<https://www.who.int/dietphysicalactivity/physical-activity-recommendations-5-17years.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de ação global sobre atividade física.** Genebra: WHO, 2018. Disponível em <<https://www.who.int/ncds/prevention/physical-activity/gappa>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

# PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O CONSUMO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS

**Vanise dos Santos Ferreira Viero**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Geiziane Laurindo de Morais**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Joni Marcio de Farias**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Josiane Laurindo de Morais**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

## INTRODUÇÃO

Drogas são definidas como substâncias consumidas em qualquer forma de administração que alterem o humor, o nível de percepção ou o funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC). Elas podem ser classificadas como lícitas ou ilícitas, tendo como exemplos: medicamentos, álcool, maconha, crack, solvente, entre outras (CARLINI et al., 2001).

Segundo Abramovay e Castro (2002), o início da adolescência é o período marcado pela experimentação de drogas lícitas e, igualmente cedo, o consumo de ilícitas, que ocorre em média um ano e meio depois da primeira tragada ou do primeiro copo. De acordo com Cavalcante, Alves e Barroso (2008), o uso de drogas em idade precoce favorece a vulnerabilidade para a aquisição do hábito de consumi-las em excesso e ao longo da vida, podendo acarretar prejuízos à saúde nas demais fases do ciclo vital.

Alguns fatores que se dispõem ao uso abusivo dessas substâncias na adolescência são de ordem sociodemográficas (gênero, idade, classe social); envolvimento parental ou familiar no consumo de álcool ou drogas; não criação por ambos os pais; baixa percepção de apoio paterno e materno; amigos que usam drogas; ausência de prática religiosa; menor frequência de prática de esportes (TAVARES; BÉRIA; LIMA, 2001). Associados a constantes estímulos dos veículos de comunicação, à condescendência dos pais, à grande disponibilidade e à falta de fiscalização

---

<sup>1</sup> Contato: vanisedossantos@hotmail.com.

nos estabelecimentos comerciais, bem como aos comportamentos antissociais, à baixa autoestima, ao acesso fácil às drogas e ao histórico de abuso sexual, esses motivos também favorecem o seu uso (SILVA et al., 2006; CAVALCANTE; ALVES; BARROSO, 2008).

Relacionando o consumo de drogas com danos sociais, destacam-se os acidentes de trânsito, os prejuízos escolares e ocupacionais, a exposição maior a comportamentos sexuais de risco, a violência caracterizada por brigas, os homicídios e a prática de atos ilícitos, podendo, ainda, proporcionar alterações físicas e mentais que podem ser agravadas pelo seu uso contínuo (BOLAÑOS GIL et al., 2008; CRUZEIRO et al., 2010).

Dados epidemiológicos da PeNSE (IBGE, 2015) revelaram que 61,4% dos adolescentes, de 13 a 17 anos, experimentaram bebida alcoólica alguma vez na vida e o seu consumo atual foi de 29,3%, já a prevalência do uso de cigarro era de 22,9% dos adolescentes que já o tinham experimentado alguma vez na vida, sendo que seu uso atual foi referido por 6,6%, e a prevalência à experimentação de drogas ilícitas foi de 12%, enquanto o seu uso atual foi de 5,4%. Nesse mesmo contexto, outros autores verificaram prevalências diferentes de 20,1% para o uso do tabaco e de 30,1% para o do álcool (FARIAS JÚNIOR et al., 2009; GIACOMOZZI et al., 2012).

No estudo realizado por Silva et al. (2010), em relação ao consumo de outras drogas com adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas na cidade paulista de São José do Rio Preto, os solventes são as drogas ilícitas mais consumidas, com prevalência de 18,1%. Em uma pesquisa com adolescentes escolares na cidade gaúcha de Pelotas, além do consumo de álcool (86,8%), tabaco (41%), maconha (13,9%) e de solventes (11,6%), havia uso dos medicamentos ansiolíticos (8%) e anfetamínicos (4,3%), além da cocaína, com prevalência de 3,2% (TAVARES; BÉRIA; LIMA, 2001).

Nesse contexto, a necessidade de se estabelecer ações eficazes na diminuição do uso de drogas é imperativa, e a utilização da Educação em Saúde configura-se como uma estratégia imprescindível na proteção contra o uso de drogas entre os jovens, pois propicia espaços adequados para informações, orientações, aconselhamentos e debates, favorecendo a reflexão crítica, a construção de novos conhecimentos, a formação de conceitos, valores e padrões de referência (SILVA et al., 2010).

O objetivo deste estudo, portanto, foi avaliar a contribuição de um programa de Educação em Saúde no ganho de conhecimento e na mudança de comportamento sobre o uso de drogas em adolescentes escolares do município catarinense de Criciúma.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa corresponde ao recorte de um estudo amplo (dissertação), quase experimental, com abordagem quantitativa. Nesse sentido, a amostra foi intencional e por conveniência, com comparação entre as condições de tratamento e não tratamento, realizada com os mesmos sujeitos antes e após a intervenção que se deseja avaliar dos demais efeitos e não comparar grupos (HULLEY et al., 2008).

O estudo foi realizado na Escola de Educação Básica Joaquim Ramos, da rede pública estadual, localizada na Rua Desembargador Pedro Silva, 907 – bairro Michel, em Criciúma. A população do estudo foi composta por adolescentes escolares, de ambos os gêneros, com idade entre 11 e 17 anos, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) e no 1º ano do Ensino Médio, do turno vespertino.

O Programa de Promoção da Saúde na Escola aconteceu no mês de agosto a dezembro do ano de 2016, de forma continuada e semanal (uma vez por semana). As ações ocorreram no período de um mês, e os alunos foram divididos em dois grupos: 6º e 7º ano; 8º e 9º ano e 1º ano do Ensino Médio, sob orientação dos profissionais das áreas da Educação Física, Nutrição, Psicologia e Enfermagem, residentes do Programa de Residência Multiprofissional da Unesc, os quais foram responsáveis por organizar, aplicar e mediar as ações de Educação em Saúde na escola.

Para analisar a aquisição de conhecimentos em relação ao uso abusivo de drogas, foram aplicados questionários (construídos pela equipe multidisciplinar e em concordância com o tema abordado na pesquisa), contendo dez perguntas fechadas e em concordância com o conteúdo que foi abordado nas ações educativas em saúde. O ganho de conhecimento foi analisado por meio da média do escore obtido pela pontuação total dos instrumentos de avaliação, que poderia variar entre 0 (zero) e 10 (dez).

Para avaliar os comportamentos de risco relacionados ao uso abusivo de drogas, foi utilizado o Questionário da Juventude Brasileira – versão

fase II, composto por 77 questões –, sendo algumas a respeito de quais os tipos de drogas utilizadas, de múltipla escolha, e outras em formato tipo likert, de cinco pontos, sobre intensidade e frequência (DELL'AGLIO et al., 2011). Para as análises deste estudo, foram utilizadas as questões referentes aos comportamentos de risco relacionados ao uso de substâncias (questões 34 e 36). Os motivos que levaram os pesquisadores a utilizarem somente as duas questões estão atrelados ao fato de que as demais possuíam um nível maior de dificuldade para interpretação e também porque essas foram as únicas relacionadas diretamente à temática sobre a prevenção ao uso de drogas. Esse questionário foi aplicado pré e pós-intervenção.

Inicialmente, foi elaborado um banco de dados em planilhas do software Microsoft Excel, versão 2012 e este foi exportado para o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.0. Os dados foram expressos em frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão. Verificou-se a normalidade dos dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov. O teste T para amostras pareadas foi utilizado para comparar as médias dos escores pré e pós das ações de educação em saúde sobre drogas. O teste dos postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas foi empregado visando a comparação das médias dos escores pré e pós, estratificadas por gênero e nível de escolaridade. O teste de McNemar foi empregado nos dados nominais pareados. O nível de significância  $\alpha$  estabelecido para os testes estatísticos foi de 0,05, e o intervalo de confiança foi de 95%. A pesquisa se deu a partir da aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Unesc, sob o Parecer n. 1.696.946.

## RESULTADOS

Os resultados foram apresentados da seguinte forma: caracterização da amostra; avaliação dos escores de forma geral, antes e após a execução do Programa de Promoção da Saúde na Escola; avaliação do ganho de conhecimento e de mudança de comportamento, estratificada pelo gênero e nível de escolaridade da temática abordada.

Dos 69 escolares que participaram do estudo, a idade média foi de  $13,60 \pm 1,48$  anos, sendo 55,1% do gênero feminino e 44,9% do masculino. A maior incidência foi do Ensino Fundamental anos finais, com 81,2%, representando nível socioeconômico médio de 62,3%. Sem ocupação foram 91,3%. Auto-declararam-se de cor da pele branca 52,2% (Tabela 1 – Apêndice A).

A Tabela 2 (Apêndice B) expressa a efetividade das ações de Educação em Saúde sobre a temática drogas, estratificada por gênero e nível de escolaridade, comparada pelos períodos pré e pós-intervenção, avaliando o ganho de conhecimento. Verifica-se que o gênero feminino apresentou aumento de conhecimento após a intervenção nas drogas ( $3,76 \pm 2,33$  /  $5,71 \pm 2,67$ ), com diferença significativa ( $p < 0,05$ ). Em relação ao nível de escolaridade, observa-se que o Ensino Fundamental apresentou ganho de conhecimento após a intervenção nas drogas ( $3,48 \pm 2,44$  /  $5,08 \pm 2,17$ ), com diferença significativa ( $p < 0,05$ ).

A frequência de acertos pré e pós-intervenção sobre a temática relacionada às drogas está expressa na Tabela 3 (Apêndice C), sendo possível verificar os melhores desempenhos nas questões: “Motivos pelos quais as drogas causam dependência psicológica”, “Prejuízos que o narguilé pode acarretar à saúde” e “Definições de diferentes tipos de drogas”.

No que diz respeito à experimentação de drogas lícitas e ilícitas (Tabela 4 – Apêndice D), foram encontradas maiores prevalências para a ingestão de bebidas alcóolicas (52,2%), maconha (21,7%) e cigarro (19,6%), com proporções mais elevadas no gênero feminino e na faixa etária de 14 a 17 anos.

## DISCUSSÃO

Em relação ao nível socioeconômico, foram encontradas proporções em todas as categorias: A (26,1%), B (62,3%) e C (8,6%), apontando que a escola atende um público de diferentes níveis sociais. Essa heterogeneidade pode intervir tanto positiva quanto negativamente os resultados, pois, quanto maior a renda familiar e maior acesso à escolarização de qualidade, mais conhecimento os sujeitos terão (DOMINGUES; ARAÚJO; GIGANTE, 2004; FLORINDO, 2011).

Ao analisar a aquisição de conhecimentos sobre o tema abordado, por meio da média dos escores atribuídos nos instrumentos pré e pós-teste (Tabela 2 – Apêndice B), verificam-se resultados significativos na temática “Prevenção ao uso de drogas” ( $p \leq 0,01$ ), indicando a efetividade do programa em relação ao ganho de conhecimento dos adolescentes. Nesse sentido, a efetividade do Programa de Promoção da Saúde na Escola, em relação ao ganho de conhecimento, apresentou os seguintes resultados: pela média geral do escore do tema envolvido na pesquisa (drogas), foi possível observar mudança no ganho de conhecimento pós-intervenção: ( $3,95 \pm 2,63$  /



5,21±2,78). Nesse contexto, a promoção da saúde, quando consolidada no âmbito escolar, possibilita resultados positivos para o adolescente, como melhor qualidade de vida e desenvolvimento mais saudável nos mais variados aspectos da vida do aluno (IPPOLITO-SHEPHERD et al., 2005).

Comparando o ganho de conhecimento entre os gêneros (Tabela 2 – Apêndice B), observou-se que as adolescentes apresentaram os melhores resultados em relação ao gênero masculino, com aumento significativo na temática das drogas ( $p \leq 0,01$ ). As características distintas entre os gêneros podem despertar diferentes interesses na adolescência, sendo, portanto, uma possível explicação para a diferenciação no ganho de conhecimento, indicando que o tema sobre drogas desperta mais interesse entre as meninas, possivelmente pelo fato de elas procurarem com mais frequência os serviços de saúde (CAMARGO; FERRARI, 2009).

Quando estratificado por escolaridade (Tabela 2 – Apêndice B) para avaliar o ganho de conhecimento, os melhores resultados na temática sobre drogas ( $p \leq 0,01$ ) foram dos estudantes do Ensino Fundamental. Comparando o conhecimento sobre a referida temática, os estudantes do Ensino Médio apresentaram maiores escores em ambos os períodos (pré e pós-programa), mas sem ganho significativo de conhecimento ( $p \leq 0,05$ ). Conforme Domingues, Araújo e Gigante (2004), isso pode ser explicado porque os anos a mais de estudo resultam em um conhecimento mais aprimorado de forma geral, inclusive sobre saúde.

Os melhores desempenhos no conteúdo “Drogas” (Tabela 3 – Apêndice C) foram: “Motivos pelos quais as drogas causam dependência psicológica”, “Prejuízos que o narguilé pode acarretar à saúde” e “Definições de diferentes tipos de drogas”. A maior assertividade nesses itens pode indicar um maior interesse, devido ao acesso (dados não analisados) ou ao fato de já terem experimentado alguma substância. Estudos apontam que “[...] a alteração de comportamento pode ocorrer a partir da influência de pessoas e determina mudanças de atitudes e comportamentos” (BÜCHELE; COELHO; LINDNER, 2009), porém avaliações traduzem que a aquisição de saberes não se converte, instantaneamente, em uma redução do uso, porque isso, por si só, não altera o comportamento perante as drogas (NOTO et al., 2003).

Em relação à experimentação de drogas lícitas e ilícitas (Tabela 4 – Apêndice D), verifica-se maior prevalência para o uso da bebida alcoólica

(52,2%), seguido da maconha (21,7%) e, por último, do cigarro (19,6%). O fato de o álcool ser facilmente obtido e fartamente propagandeado reflete em um consumo precoce e disseminado, o que contradiz com a legislação vigente (Lei n. 9294/1996), que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos (BRASIL, 1996). Todavia, segundo Pechansky, Szobot e Scivoletto (2004), a preocupação com a ingestão também está associada a uma série de comportamentos de risco, além de aumentar a chance de envolvimento em acidentes, violência sexual, participação em gangues, queda no desempenho escolar, dificuldades de aprendizado, prejuízo no desenvolvimento e na estruturação das habilidades cognitivo-comportamentais e emocionais do jovem.

Entre as drogas de uso ilícito, chama atenção a maconha, que apareceu em primeiro lugar na experimentação, com prevalência de 21,7% (Tabela 4 – Apêndice D), no último ano 13%, sendo 6,5% no último mês. Seu uso pode ser justificado pelo fato de ter histórico de maior aceitação social, facilidade de acesso e, por vezes, ser avaliada como menos prejudicial pelos jovens, pois creem ser uma droga relativamente inocente ou, ainda, uma droga fraca, de baixo risco e dotada, até mesmo, de poderes medicinais (MONTEIRO et al., 2012; ZEITOUNE et al., 2012).

Quanto à experimentação de drogas entre os gêneros (Tabela 4 – Apêndice D), é possível verificar diferenças, sendo as maiores proporções para a experimentação do álcool, do tabaco e da maconha entre as meninas. O último levantamento realizado pela PeNSE (IBGE, 2015) revela a mesma tendência com relação à ingestão de bebidas alcoólicas.

Como fazem parte de um grupo de iguais, uma possível justificativa para as meninas estarem adotando esse comportamento pode ser a busca da aceitação pelo próprio grupo. Desse modo, é necessária a pactuação entre a escola e a Unidade Básica de Saúde (UBS), no sentido de integrar esses espaços e favorecer o acesso dos adolescentes a orientações/aconselhamentos dos serviços de saúde. De acordo com Vieira et al. (2008), também é imprescindível a abertura de diálogo com as famílias desses adolescentes, visto que, com relação ao consumo de bebida alcoólica, por exemplo, a família pode ser facilitadora à experiência e ao uso dessa substância.

Vale salientar que o presente estudo apresentou algumas limitações, como o fato de o programa de ter sido executado em curto tempo (quatro meses), considerado insuficiente como um estudo longitudinal,

que tem por fim verificar a efetividade das intervenções para o aumento do conhecimento sobre a temática prevenção contra o uso de drogas e conseguir analisar se o ganho de conhecimento se converte em mudanças positivas para a saúde. A utilização de questionários autoaplicáveis pode ter sido outra limitação do estudo, pois os estudantes tiveram muitas dificuldades ao interpretar as perguntas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O Programa de Promoção da Saúde na Escola realizado no presente estudo, mesmo que em curto tempo, proporcionou o diálogo entre profissionais da saúde e adolescentes, incentivando os jovens a repensarem suas atitudes, incorporando atitudes mais críticas e transformadoras. Também acarretou, conseqüentemente, um ganho significativo de conhecimento após a intervenção. Porém, constatou-se que os participantes apresentaram discretas modificações comportamentais relacionadas à temática sobre prevenção do uso de drogas, demonstrando que apenas o aprendizado sobre o assunto não é o único fator a ser considerado quando se almeja sensibilizar jovens para mudanças positivas à saúde.

Necessita-se, portanto, de um envolvimento maior da escola, dos pais e da família como uma alternativa positiva no rumo desses resultados, visto que a escola, principalmente, é um agente de empoderamento, de ganho da autonomia e de tomadas de decisões que implicam um estilo de vida mais saudável.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Drogas nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139387>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BOLAÑOS GIL, H. L. et al. Opiniões de adolescentes estudantes sobre consumo de drogas: um estudo de caso em Lima, Peru. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, USP, v. 16 (especial), maio-jun. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/2814/281421898008>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.294, de 15 de julho de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.pla->

nalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/L9294.htm>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BÜCHELE, F.; COELHO, E. B. S.; LINDNER, S. R. A promoção da saúde enquanto estratégia de prevenção ao uso das drogas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 267-273, jan.-fev. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csc/2009.v14n1/267-273/pt>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

CAMARGO, E. Á. I.; FERRARI, R. A. P. Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 937-946, maio-jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csc/2009.v14n3/937-946/pt>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

CARLINI, E. A. et al. Drogas psicotrópicas: o que são e como agem. **Revista Imesc**, São Paulo, v. 3, p. 9-35, out. 2001. Disponível em: <[http://www.gruponitro.com.br/atendimento-a-profissionais/%23/pdfs/artigos/multidisciplinares/efeito\\_das\\_drogas\\_psicotropicas\\_no\\_snc.pdf](http://www.gruponitro.com.br/atendimento-a-profissionais/%23/pdfs/artigos/multidisciplinares/efeito_das_drogas_psicotropicas_no_snc.pdf)>. Acesso em: 8 jan. 2018.

CAVALCANTE, M. B. P. T.; ALVES, M. D. S.; BARROSO, M. G. T. Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, ano 24, p. 555-559, set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n3/v12n3a24>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

CRUZEIRO, A. L. S. et al. Comportamento sexual de risco: fatores associados ao número de parceiros sexuais e ao uso de preservativo em adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15 (supl.), p. 1149-1158, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csc/2010.v15suppl1/1149-1158/pt>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

DELL'AGLIO, D. D. et al. Revisando o questionário da juventude brasileira: uma nova proposta. In: \_\_\_\_\_; KOLLER, S. H. (Orgs.). **Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 259-270.

DOMINGUES, M. R.; ARAÚJO, C. L. P.; GIGANTE, D. P. Conhecimento e percepção sobre exercício físico em uma população adulta urbana do sul do

Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 204-215, jan.-fev. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csp/2004.v20n1/204-215/pt>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FARIAS JÚNIOR, J. C. et al. Comportamentos de risco à saúde em adolescentes no Sul do Brasil: prevalência e fatores associados. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 25, n. 4, p. 344-352, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/rpsp/2009.v25n4/344-352/pt>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

FLORINDO, A. A. Atividade física e doenças crônicas. In: \_\_\_\_\_; HALLAL, P. C. (Orgs.). **Epidemiologia da atividade física**. São Paulo: Atheneu, 2011. p. 159-182.

GIACOMOZZI, A. I. et al. Levantamento sobre uso de álcool e outras drogas e vulnerabilidades relacionadas de estudantes de escolas públicas participantes do Programa Saúde do Escolar/Saúde e Prevenção nas Escolas no município de Florianópolis. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 612-622, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n3/08.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

HULLEY, S. et al. **Delineando a pesquisa clínica**: uma abordagem epidemiológica. Porto Alegre: Artmed, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IPPOLITO-SHEPHERD, J. et al. Promoção da saúde no âmbito escolar: a iniciativa regional Escolas Promotoras da Saúde. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Escola promotora de saúde**: manual. Rio de Janeiro: SBP, 2005. p. 5-11.

MONTEIRO, C. F. S. et al. Adolescentes e o uso de drogas ilícitas: um estudo transversal. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, ano 11, p. 344-348, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v20n3/v20n3a11.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

NOTO, A. R. et al. Drogas e saúde na imprensa brasileira: uma análise

de artigos publicados em jornais e revistas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 69-79, jan.-fev. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csp/2003.v19n1/69-79/pt>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

PECHANSKY, F.; SZOBOT, C. M.; SCIVOLETTO, S. Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 26, supl. 1, p. 14-17, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v26s1/a05v26s1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, E. F. et al. Prevalência do uso de drogas entre escolares do ensino médio do município de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1151-1158, jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csp/2006.v22n6/1151-1158/pt>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

SILVA, K. L. et al. Reflexões acerca do abuso de drogas e da violência na adolescência. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 605-610, jul.-set. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1277/127715324024.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

TAVARES, B. F.; BÉRIA, J. U.; LIMA, M. S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 150-158, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/rsp/2001.v35n2/150-158/pt>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

VIEIRA, P. C. et al. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares em município do Sul do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, p. 2487-2498, nov. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csp/2008.v24n11/2487-2498/pt>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

ZEITOUNE, R. C. G. et al. O conhecimento de adolescentes sobre drogas lícitas e ilícitas: uma contribuição para a enfermagem comunitária. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 57-63, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n1/v16n1a08>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Tabela 1 – Caracterização da amostra n=6

<b>Características</b>	<b>N (%)</b>
<b>Tema</b>	
Drogas	69 (100)
<b>Sexo</b>	
Masculino	31 (44,9)
Feminino	38 (55,1)
<b>Escolaridade</b>	
Ensino Fundamental	56 (81,2)
Ensino Médio	13 (18,8)
<b>Faixa Etária</b>	
11 a 13 anos	32 (46,4)
14 a 17 anos	37 (53,6)
<b>Nível socioeconômico</b>	
A (Alto)	18 (26,1)
B (Médio)	43 (62,3)
C (Baixo)	6 (8,6)
Não responderam	2 (2,9)
<b>Ocupação</b>	
Não	63 (91,3)
Sim	6 (8,7)
<b>Cor da pele</b>	
Branca	36 (52,2)
Preta	9 (13,0)
Parda	24 (34,8)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

## APÊNDICE B

Tabela 2 – Resultados dos escores pré e pós-ações de Educação em Saúde sobre atividade física, divididas pelo gênero e nível de escolaridade.

Variáveis	Gênero				Escolaridade			
	Masculino		Feminino		Fundamental		Médio	
	Nota Pré	Nota Pós	Nota Pré	Nota Pós	Nota Pré	Nota Pós	Nota Pré	Nota Pós
<b>Drogas</b>	4,09±3,00	4,51±2,80	3,76±2,33	5,71±2,67*#	3,48±2,44	5,08±2,73#	5,64±2,76*	5,57±3,03
<b>IC ≥ 95%</b>	(2,99–5,19)	(3,48–5,54)	(3,01–4,52)	(4,85–6,58)	(2,82–4,13)	(4,35–5,82)	(4,04–7,23)	(3,82–7,32)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019. IC= Intervalo de Confiança. \* Diferença significativa em nível de  $p < 0,05$  dos escores pré com pré e escores pós com pós. (#) Diferença significativa em nível de  $p < 0,05$  dos escores pré e pós-intervenção.

## APÊNDICE C

Tabela 3 – Frequência de acertos pré e pós-ações de Educação em Saúde sobre drogas.

Drogas (n= 69)	Pré N (%)	Pós N (%)	Desempenho
Definições de diferentes tipos de drogas	21 (30,4)	32 (46,4)	11 (16)
O que são drogas ilícitas	29 (42,0)	35 (50,7)	6 (8,7)
Prejuízos que o narguilê pode acarretar a saúde	18 (26,1)	34 (49,3)	16 (23,2)
Droga que pode causar dependência imediata	44 (63,8)	49 (71,0)	5 (7,2)
Prejuízos do consumo abusivo de álcool	48 (69,6)	54 (78,3)	6 (8,7)
Motivos que levam as drogas causar dependência	16 (23,2)	39 (56,5)	23 (33,3)
Finalidade do ansiolítico	8 (11,6)	13 (18,8)	5 (7,2)
Drogas alucinógenas	41 (59,4)	42 (60,9)	1 (1,5)
Drogas lícitas	27 (39,1)	35 (50,7)	8 (11,6)
Objetivo da prevenção primária	23 (33,3)	26 (37,7)	3 (4,4)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.



## APÊNDICE D

Tabela 4 – Experimentação de drogas lícitas e ilícitas n= 46

Variáveis	Sexo N (%)				Faixa Etária N (%)				Total N (%)		Desempenho
	Masculino		Feminino		11 a 13 anos		14 a 17 anos		Não	Sim	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim			
Bebida Alcolólica	15 (68,2)	7 (31,8)	7 (29,2)	17 (70,8)	13 (54,2)	11 (45,8)	9 (42,9)	12 (57,1)	22 (47,8)	-2 (-4,4)	-2 (-4,4)
Cigarro	19 (86,4)	3 (13,6)	18 (75,0)	6 (25,0)	22 (91,7)	2 (8,3)	14 (66,7)	7 (33,3)	37 (80,4)	-2 (-4,4)	28 (60,8)
Maconha	19 (86,4)	3 (13,6)	17 (70,8)	7 (29,2)	20 (83,3)	4 (16,7)	15 (71,4)	6 (28,6)	36 (78,3)	-2 (-4,4)	26 (56,6)
Cola/ Solventes	21 (95,5)	1 (4,5)	23 (95,8)	1 (4,2)	23 (95,8)	1 (4,2)	20 (95,2)	1 (4,8)	44 (95,7)	-2 (-4,4)	42 (91,4)
Cocaína	20 (90,9)	2 (9,1)	24 (100)	0	24 (100)	0	19 (90,5)	2 (9,5)	44 (95,7)	-2 (-4,4)	42 (91,4)
Crack	21 (95,5)	1 (4,5)	23 (95,8)	1 (4,2)	24 (100)	0	20 (95,2)	1 (4,8)	45 (97,8)	-2 (-4,4)	44 (95,6)
Ecstasy	20 (90,9)	2 (9,1)	23 (95,8)	1 (4,2)	24 (100)	0	18 (85,7)	3 (14,3)	43 (93,5)	-2 (-4,4)	40 (87)
Remédio p/ emagrecer	21 (95,5)	1 (4,5)	23 (95,8)	1 (4,2)	24 (100)	0	19 (90,5)	2 (9,5)	44 (95,7)	-2 (-4,4)	42 (91,4)
Anabolizante	21 (95,5)	1 (4,5)	24 (100)	0	24 (100)	0	20 (95,2)	1 (4,8)	45 (97,8)	-2 (-4,4)	44 (95,6)
Remédio alucinógeno	21 (95,5)	1 (4,5)	23 (95,8)	1 (4,2)	24 (100)	0	19 (90,5)	2 (9,5)	44 (95,7)	-2 (-4,4)	42 (91,4)
Chá alucinógeno	21 (95,5)	1 (4,5)	24 (100)	0	24 (100)	0	20 (95,2)	1 (4,8)	45 (97,8)	-2 (-4,4)	44 (95,6)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

## TIJUCAS ATIVO

Alexsandra Francisco<sup>1</sup>  
Prefeitura Municipal de Tijucas

### INTRODUÇÃO

Evidências confirmam que o ser humano contemporâneo utiliza cada vez menos seus potenciais corporais, e que o baixo nível de atividade física tem sido um fator decisivo no desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas. Na grande maioria dos países em desenvolvimento, grupo do qual o Brasil faz parte, mais de 60% dos adultos que vivem em áreas urbanas não praticam atividade física de maneira adequada para a promoção da saúde, o que resulta, entre outros fatores, no aumento de peso (MENDES et al., 2006).

Devido ao número de praticantes regulares de atividade física ser muito inferior ao que se espera, uma grande preocupação vem afetando os profissionais da saúde, os governantes e a própria sociedade: a inatividade física é o quarto principal fator de risco para a mortalidade global (6% das mortes no mundo todo), segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010).

Os avanços tecnológicos facilitam a vida do ser humano, entretanto têm contribuído para o crescimento de pessoas sedentárias, sendo, em sua maioria, mulheres, idosos e indivíduos incapacitados. Enquanto isso, em todo o mundo, observa-se um aumento da obesidade, da diabetes, das cardiopatias e de outras doenças que se relacionam, pelo menos em parte, à falta da prática de atividades físicas (OMS, 1994). A atividade física regular contribui para a redução de mortalidade mundial em decorrência de hipertensão arterial (13%), uso de tabaco (9%), glicose no sangue elevados (6%) e sobrepeso/obesidade (5%) (WHO, 2010).

As recomendações da Faculdade Americana de Medicina Esportiva (ACSM, 1996) sugerem que, ao se iniciar um programa de exercício físico, este deve ter um volume baixo, trabalhando de forma progressiva, melhorando a autoconfiança, aumentando a motivação e a manutenção na atividade. O autoestímulo é eficaz para a manutenção em longo prazo.

---

<sup>1</sup> Contato: alefrancisco10@hotmail.com.

Portanto, os praticantes devem se concentrar nos sentimentos aumentados de autoestima, no prazer de praticar o exercício e nos benefícios para a sua própria saúde.

Dessa forma, com a finalidade de promover a saúde física e mental nos moradores de Tijucas, foi criado o lema “Tijucas Ativo”, visando, assim, levar mais qualidade de vida para alguns bairros do município e, com isso, aumentar o vínculo com a equipe de saúde, diminuindo o uso de remédios analgésicos para dor e ansiolíticos.

## **OBJETIVO E JUSTIFICATIVA**

O projeto tem como objetivo realizar a promoção da saúde e a prevenção de doenças nos pacientes cadastrados no município catarinense de Tijucas e, com isso, mostrar a importância do exercício físico, trabalhando a importância do vínculo da equipe de saúde com o paciente, por meio da troca de informações e experiências do seu dia a dia.

Nesse sentido, os encontros com os grupos de exercício físico se tornam um ambiente prazeroso e dinâmico. A individualidade biológica de cada participante é sempre levada em conta. Outra finalidade dos grupos é levar mais qualidade de vida para pessoas que possuem interesse de realizar algum exercício físico, porém, devido à renda mensal ser baixa, muitas vezes, acabam privando-se de realizar qualquer tipo de exercício físico coletivo.

A intenção, portanto, é criar momentos de bem-estar físico e mental, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e gerando economia de recursos financeiros com tratamentos médicos. Considerando-se todos os efeitos benéficos que a prática de atividade física propõe, justifica-se a realização de grupos de exercício físico, os quais também são destinados a pacientes que estão na fila de sessões de fisioterapia por motivo de dores crônicas. Para essas pessoas, o tratamento não precisa esperar muito tempo, podendo iniciar logo após a avaliação do fisioterapeuta.

## **DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS**

Atualmente, existem nove turmas de exercício físico em Tijucas, que iniciaram as atividades em junho de 2017, distribuídas em hidroginástica (seis grupos) e em exercício físico (três grupos). As práticas são abertas à

população acima de 20 anos de idade e são coordenadas pela profissional de Educação Física do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf).

A hidroginástica acontece de segunda a quinta-feira, no período vespertino, no Centro Municipal de Promoção à Saúde (CEMPS), localizado no bairro da Praça. Os participantes realizam a aula duas vezes por semana, sendo, atualmente, 17 alunos em cada turma, com o total de 102 cadastrados por semana, sendo a maioria do sexo feminino, com faixa etária acima de 40 anos de idade.

Os participantes são encaminhados, por médicos e fisioterapeutas, via sistema e são chamados conforme o grau de urgência imposto pelos profissionais. A maioria possui alguma doença osteomuscular, passou por cirurgia bariátrica, é cardiopata, é hipertensa e faz uso de remédios benzodiazepínicos.

As aulas possuem duração de 50 minutos e são priorizados exercícios de fortalecimento muscular; alongamento específico e geral; exercícios de intensidade leve a moderada. Como forma de analgesia, é aplicada a auriculoterapia semanalmente aos alunos.

Já os três grupos de exercício físico possuem aulas de uma hora e são os seguintes:

- Grupo Mexa-se: localizado no bairro do Centro, atualmente tem 150 participantes ativos. As aulas acontecem no Ginásio de Esporte Bayer Filho, duas vezes por semana, no período matutino;
- Grupo Remexer: localizado no bairro da Praça, atualmente tem 50 participantes ativos. As aulas acontecem no Salão Paroquial da Igreja Nossa Senhora dos Navegantes, uma vez por semana, no período matutino;
- Grupo Viver Ativo: é o grupo mais recente. Está localizado no interior, no bairro Nova Descoberta, atualmente tem 12 mulheres. As aulas acontecem na quadra de esporte, atrás da Unidade de Saúde, uma vez por semana.

Os grupos são coordenados pela profissional de Educação Física, com apoio da fonoaudióloga (ambas do Nasf) e das equipes de saúde dos bairros Centro, Praça e Nova Descoberta.

Antes de iniciar os grupos de exercício físico, é aferida a pressão arterial de todos os participantes: se os valores forem menores que 160/100 mmHg, o aluno está liberado para realizar a prática.

No início de cada ano, são realizados testes de glicose e verificados a pressão arterial, o peso e a altura de todos os participantes; no meio e no fim do ano, esses testes são refeitos. Com isso, é possível acompanhar a evolução dos alunos, e esses valores são passados a eles em uma folha de avaliação individual.

A nutricionista do Nasf realiza palestras sobre alimentação saudável duas vezes por ano em cada grupo; a fonoaudióloga, uma vez por semana, passa exercícios de respiração para ajudar a controlar a ansiedade e a abstinência, tendo em vista que muitos participantes estão deixando o uso do tabaco; são realizadas terapias alternativas, como a auriculoterapia, o escalda-pés, os exercícios de fortalecimento muscular, a propriocepção, a dança, o alongamento geral e os exercícios aeróbicos.

Durante o ano, são feitos piqueniques, caminhadas, passeios, aulas temáticas, palestras e, com isso, os grupos têm se tornado mais dinâmicos e prazerosos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA**

Segundo Hunt e Hillsdon (1996), a principal meta para os profissionais da saúde que promovem modificações no estilo de vida das pessoas é a facilitação da motivação interna do indivíduo. Com isso, estão ligados diretamente com aquilo que o participante deseja para si, ou seja, são situações ou expectativas criadas em torno de um benefício qualquer, como a expectativa pela redução de peso corporal e, conseqüentemente, da gordura corporal. Se o praticante começa a ver resultados, ele projeta uma valorização de seu comportamento social e tende a fixar-se dentro de um comportamento ativo em relação à atividade física (DISHMAN, 1994).

As avaliações realizadas ao longo do ano são, sem dúvida, a maior credibilidade que se passa aos participantes, pois eles percebem que sua taxa de glicose diminuiu, sua pressão arterial normalizou, o peso corporal reduziu, a estatura, muitas vezes, aumentou (devido ao trabalho

de fortalecimento muscular e alongamento trabalhado nas aulas). Esses fatores são importantíssimos para a aderência dos alunos nos grupos de exercício físico.

Outro diferencial do projeto é contar sempre com as equipes de saúde, como a enfermeira, a técnica de enfermagem e os agentes comunitários de saúde (ACS), devido ao grande número de participantes.

Percebe-se uma grande melhora na qualidade de vida dos alunos, na diminuição do uso de relaxantes musculares, na diminuição de remédios para pressão arterial, diabetes tipo 2 e para controlar a ansiedade. Muitas pessoas procuram os grupos, pois são sozinhas, estão depressivas, outras com muitas dores pelo corpo (devido à inatividade física) e, depois que começam a fazer parte semanalmente, relatam uma imensa gratidão pelos profissionais, por tornar a vida mais alegre e poder fazer parte de um grupo.

Foram criados grupos no aplicativo de mensagens WhatsApp para cada bairro, pois, assim, fica mais fácil passar informações de saúde, fotos e vídeos de cada aula. Atualmente, são 314 pessoas que estão em busca de uma vida mais saudável, sendo, em sua grande maioria, mulheres, com idade acima de 30 anos.

O projeto “Tijucas Ativo” envolve 314 participantes diretos, tendo em vista que somente uma profissional de Educação Física do Nasf coordena todos os grupos do município. Relacionou-se o grande número dos alunos pelo forte vínculo que une os participantes e a equipe. O fato de o aluno saber que tem uma equipe esperando para cuidar dele faz com que o vínculo se torne algo natural.

A prática de exercício físico tende a ser algo prazeroso e que motiva os alunos a saírem de suas casas, muitas vezes com dores musculares, tristes por brigas familiares, entre outros fatores que possam ser uma barreira para eles chegarem até os locais da atividade. Por isso, acolher sempre os alunos com um sorriso ou um abraço já muda seu humor e ajuda no alívio de suas dores.

As viagens também possibilitam conhecer lugares novos, experiências novas e fugir um pouco dos problemas. Para curtir o dia com o grupo e consigo mesmo, realiza-se, no mínimo, três viagens durante o ano. Os

lugares, geralmente, são pedidos pelos próprios alunos, que possuem vontade de ir, porém, muitas vezes, eles não têm quem possa levá-los. A certeza que se conseguiu tornar a vida de muitos participantes melhor é, sem dúvida, notória e gratificante.

Atualmente, são pouquíssimas prefeituras que disponibilizam o cargo de profissional de Educação Física do Nasf em seus editais. Com isso, dificulta-se a sua inserção nessa área. Acredita-se, porém, que o papel desse profissional seja de suma importância dentro de vários municípios, pois é por meio de suas práticas que se torna possível levar mais qualidade de vida para os munícipes.

## REFERÊNCIAS

DISHMAN, R. K. Introduction: consensus, problems, and prospects. In: \_\_\_\_\_. (Ed). **Advances in exercise adherence**. Champaign: Human Kinetics, 1994. p. 1-27.

HUNT, P.; HILLSDON, M. **Changing eating and exercise behaviour**. Cambridge: Blackwell Science, 1996.

MENDES, M. J. F. L. et al. Associação de fatores de risco para doenças cardiovasculares em adolescentes e seus pais. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 6, n. 2, p. 10-19, abr.-jun. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Centro colaborador da OMS para a classificação de doenças – em português. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relativos à saúde**. 10. rev. São Paulo: USP, 1994.

THE AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Manual para teste de esforço e prescrição de exercício**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global recommendations on physical activity for health**. Geneva: WHO, 2010.

# TRILHANDO OS CAMINHOS DA EVEP

**Christiane Keim Stein<sup>1</sup>**

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

**Kimberley Batista da Silva Segundo**

Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)

**Marcos Friske**

Universidade Regional do Rio Grande do Sul (Unijui)

**Wagner Ricardo Marschner**

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

É preciso mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário (GARCIA; ALVES).

## INTRODUÇÃO

O esporte traz consigo a interação e a sociabilidade, bem como direciona o espírito de equipe por meio do ‘fazer coletivo’. Desse modo, os jogos possibilitam a interação e a construção de conhecimento (FANTIN, 2000). Sendo assim, pode-se dizer que o voleibol é um ótimo veículo de comunicação e expressão, contribuindo com a construção social.

O voleibol oferece um rol de valores e conceitos bem abrangente e diversificado, porém, no presente trabalho, serão abordados a coletividade e os valores agregados a essa prática, considerando que ela se destaca entre um dos esportes mais coletivos, e o saque é a única ação individual.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo tem por **objetivo** abordar a Escolinha de Voleibol Erwin Prade (Evep)<sup>2</sup>, situada no município catarinense de Timbó, que neste ano de 2019 completará 13 anos, servindo para a Boa Prática na Educação Física catarinense e constituindo-se de um bom exemplo de ensino, pesquisa e extensão.

A Evep foi fundada como uma proposta de trabalho dentro da Escola Erwin Prade, tendo o esporte como meio de educar e formar cidadãos

<sup>1</sup> Contato: keim.christiane@yahoo.com.

<sup>2</sup> Localizada na Rua Frederico Schumann, 209 – Bairro Pomeranos, Timbó/SC. Website: www.erwinprade.com.br



mais completos. O ‘namoro’ da Escola Erwin Prade com o voleibol é bem anterior a 2006. Os incontáveis títulos dos Jogos Estudantis de Timbó (Jesti) anteriores a esse ano e os professores apaixonados que, lá pelos anos 90, deixavam o conforto e o café da hora do recreio na sala dos professores para jogarem voleibol com os alunos ilustram um pouco dessa relação entre o voleibol e a escola, porém, somente em 2006 a proposta de trabalho consolidou-se.

A abordagem do tema justifica-se pela importância e relevância atribuídas à Etep, a qual vem se construindo e desmistificando todo um cenário, que ocorre no microcosmo escola para um âmbito macro (perpassando por municípios catarinenses e se estendendo a outros estados e países), de forma a configurar a escola como propulsora de aprendizagem e socialização por intermédio do esporte.

Atualmente, a história da Etep se confunde e se mescla com a própria história da escola. Segundo a diretora Cleide, “[...] a finalidade é realizar um trabalho de longo prazo, visando ao desenvolvimento do voleibol no município e ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes”.

Acredita-se que as práticas de atividades esportivas relacionadas ao esporte são determinantes no processo de formação do indivíduo, podendo influir, intencionalmente ou não, na construção de sua identidade e de seus projetos de vida.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **DESCORTINANDO A ETEP**

Desde as primeiras defesas, levantadas, ataques, bloqueios e saques da equipe da Etep, em 2006, até as conquistas do heptacampeonato dos Jogos Escolares de Santa Catarina (Jesc), do tricampeonato brasileiro e do sul-americano, mais de dez anos se passaram. Depois de uma década completa de atividades da Etep, a Escola Erwin Prade relembra o heroico caminho dos pioneiros até 2016. Uma jornada vencida com superação, dedicação, competência, suor e lágrimas.

Os longos anos de caminhada solo com o voleibol, a sua personalidade forte, exigente, a abnegação e o fato de ser educador nato, aproximou, naturalmente, o professor e técnico Wagner para a Escola Erwin Prade.

A queda do professor Wagner do alto do andaime, enquanto decorava o pavilhão da Escola Erwin Prade para a abertura do 11º Jogos Estudantis Erwin Prade (Jeep) em 2008, e a superação para estar em quadra, mesmo de cadeira de rodas, durante os Jesc daquele ano, foram exemplos do verdadeiro espírito olímpico que norteia os grandes campeões, servindo de inspiração para gerações de técnicos e atletas.

Enquanto o professor Wagner se recuperava no hospital e depois na cama, em casa, assumiu voluntariamente o treinamento do jovem Janiel Lenzi, conhecido como Palito.

Justamente nesse ano tão difícil, a Eveg conquistou, pela primeira vez na história de Timbó, um título estadual dos Jesc em uma modalidade coletiva. A partir de então, a equipe da Escola Erwin Prade esteve presente em todas as finais, perdendo em apenas uma delas, tendo, portanto, nos últimos dez anos, nove títulos de campeão estadual dos Jesc.

No início das atividades da Eveg, a professora de Educação Física da escola, Rosely Maier Hartmann, assumiu como técnica do grupo feminino. Ela conduziu a equipe campeã da etapa regional do Jesc em 2010 e ficou na função até 2012.

Após se casar com uma atleta timboense, apareceu, em um dos dias de treinamento da Eveg, um jovem paulista, todo educado, pedindo se poderia acompanhar os treinamentos para sua aprendizagem pessoal. Pensava-se que era papo de paulista, mas esse rapaz, formado em Educação Física, com Especialização em Preparação Física, não desistiu. E assim passou a atuar, voluntariamente, como preparador físico da equipe e auxiliar técnico em todas as categorias (iniciante, pré-mirim e mirim) o professor Kimberley.

Em 2012, com a técnica Rosely assumindo o cargo de auxiliar de direção da escola, o professor Kimberley tornou-se o novo técnico do feminino. Graças à parceria com a Secretaria de Educação, ele passou a ser remunerado e a assumir, além do feminino, o treinamento do Grupo de Iniciação.

## **NOVOS CAMINHOS**

Ressalta-se a necessidade de serem abordados alguns temas que permeiam a coletividade, a destacar: fatores individuais e coletivos dos atletas

em questão, o papel da torcida e alguns princípios de socialização.

Sabe-se que cada atleta, cada membro da equipe, é parte integrante do grupo, em que se mesclam aspirações individuais (habilidades, características psicológicas e antropométricas, força e agilidade) e coletivas (técnicas e táticas de ataque e defesa, estratégias ofensivas e defensivas e o desfecho final do jogo, preferencialmente visando à vitória).

Essa modalidade esportiva, em toda a sua complexidade e beleza trabalhadas dentro da quadra, compõe as estratégias ofensivas e defensivas, o domínio corporal no espaço e tempo, a combinação de movimento, a participação individual e coletiva, tanto dos jogadores em questão quanto dos integrantes da torcida, além de regras e disciplinas, trabalhando, dessa forma, a modelação dos atletas.

Em cada fundamento (saque, passe, levantamento, ataque, bloqueio e defesa), há uma verdadeira divisão de trabalho, que desencadeia em um ‘fazer coletivo’. Segundo Moscovici (1972 apud DUBAR, 1997, p. 31),

[...] Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, “assumir pessoalmente as atitudes do grupo”, onde ocorre a incorporação de “pensar com os outros”, numa espécie de “consciência coletiva”, “intrínseca e exterior ao indivíduo”.

As competições se constituem em ‘construções de significação’, nas quais as representações sociais dos indivíduos interferem na elaboração das representações sociais do grupo, como pode-se ressaltar:

[...] Com a consciência da presença de um outro competidor, a competição vai assumindo aspectos sociais, pois os esforços se dão em consideração aos esforços dos oponentes. Este processo se desenvolve a ponto da competição se ampliar, levando a concorrência, a rivalidade e ao conflito (LENHARD, 1973 apud NASÁRIO, 2009, p. 132).

Além das competições, merecem destaque as torcidas que acompanham as competições quando a Eveg sai mundo afora e desencadeiam a coletividade para além da quadra (coletividade torcedora).

Há sempre uma torcida organizada com grande representatividade nas arquibancadas, composta, principalmente, pelos pais dos atletas participantes, com intuito de apoiar seus filhos e os demais atletas, bem como constituir-se como fator de motivação e pertencimento, no que

tange ao ‘fazer-se’ e ‘demonstrar-se’ presente, em seu papel constituinte de família, tornando-se verdadeiros ‘parceiros de arquibancada’ e gerando grande fator motivacional.

## RESULTADOS

Atualmente, são atendidos cerca de 140 atletas, dos nove aos 15 anos de idade, que já trouxeram para o município diversos títulos nacionais e internacionais. Contudo, a Epep não atende somente alunos da Escola Municipal Erwin Prade, mas sim de qualquer escola e até de outros municípios que se interessem pelo trabalho desenvolvido.

A Epep é, também, um trampolim para voos mais altos. Os atletas Guilherme André de Oliveira e Rodrigo Leitzke, por exemplo, formados na base da Epep, foram recentemente convocados para a Seleção Brasileira de Voleibol Juvenil.

Além desses dois atletas, vários outros formados na base da Epep já foram convocados para participar de sessões de treinamento em Saquarema, cidade fluminense onde fica o Centro de Desenvolvimento do Voleibol (CDV) no Brasil, que conta com a mais moderna estrutura para treinamento e aprimoramento da Seleção Brasileira de Voleibol. O fato traz destaque a todo o elenco e motiva os alunos-atletas que estão na base. São estes os atletas convocados, até o momento da produção deste artigo, e que já participaram das avaliações em Saquarema: Kleisson Moraes dos Santos, João Eduardo Linshalm, Edemilson Roberto Limas Junior, Edrian Micael Stiz, Hendreo Schwartz, Tiago Bodemberg, Luiz Eduardo Lewandowski e Guilherme Rech.

Os títulos dos Jesc deram à equipe timboense o direito de representar o estado de Santa Catarina na disputa do Campeonato Brasileiro Escolar – os Jogos Escolares da Juventude. Daí surgiram cinco títulos de campeã brasileira.

Depois de ser campeã brasileira, chegou a hora de os atletas de uma escola pública, de um município pequeno, do interior catarinense, representarem o Brasil na disputa do Campeonato Sul-Americano.

Os timboenses subiram três vezes ao pódio, das cinco vezes em que vestiram a camisa verde e amarela. A seguir, no Quadro 1, pode-se visualizar

os títulos alcançados pela Evep durante sua trajetória até então.

#### Quadro 1 – Principais títulos.

- Trideca-campeã dos Jogos Estudantis de Timbó (Jesti), categoria mirim, de 2006 a 2018.
- Campeã da IX Taça Paraná de Voleibol, categoria mirim.
- Hexacampeã do Campeonato Catarinense de Clubes, organizado pela Federação Catarinense de Voleibol (FCV).
- Eneacampeã dos Jogos Escolares de Santa Catarina (Jesc): dos nove títulos, conquistados em dez anos de competição, cinco foram nacionais (2009, 2010, 2011, 2017 e 2018).
- Pentacampeã do Campeonato Brasileiro Escolar.
- Conquistas no Sul-Americano:
  - 3º lugar em Lima, no Peru Slide;
  - Campeã sul-americana em Bogotá, na Colômbia, nos XVII Juegos Sulamericanos Escolares;
  - Vice-campeã em Arequipa, no Peru, em 2018.
- Troféu Eficiência 2012 e 2013: esse troféu premia o clube de melhor índice técnico de toda a temporada. Esse reconhecimento demonstra a consolidação de um trabalho de base que Timbó vem desenvolvendo desde 2006.

Fonte: Equipe da Evep, 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não importa quantas vezes já foram campeões. Cada ano é um desafio. Cada conquista tem um sabor especial, porque a história nunca se repete. Até é possível ganhar a mesma competição, mas a trajetória é diferente.

A formação de pessoas comprometidas com o esporte, com o estudo e com uma vida saudável é o desafio maior desse trabalho.

Na prática esportiva, professores e alunos sabem que, para obter êxito, são necessários disciplina, foco, espírito de equipe, além de estarem presentes, tanto na equipe quanto fora dela, a ética e os valores morais, como respeito, colaboração, amizade, humildade e generosidade.

O time da Evep começa a ser construído a cada ano, desde o primeiro dia de treinamento; os alunos trocam a sala de aula pela quadra, e o voleibol é a matéria. Enfrentam, a cada dia, dificuldades e aprendem com todas as situações, quer sejam conquistas ou superações. Vitórias e der-

rotas sempre farão parte da história, mas a maneira como se ganha ou se perde é o grande diferencial.

A Eveg, como proposta educativa, tem procurado, ao longo desses anos, constituir uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada no processo de formação dos alunos-atletas que participam dos treinamentos.

O caminho é possível, e educar é o jogo. “Independentemente de todas as dificuldades advindas da falta de valorização, de recursos, de reconhecimento e de solidariedade, queremos é continuar fazendo”, relata o professor Marcos, e acrescenta ainda: “Nossa filosofia é entrelaçar a escola e o esporte, colocar os mesmos valores na sala de aula e na quadra”.

Enfim, busca-se a introdução e a integração do aluno-atleta nos meios social, cultural e esportivo, além de se oferecer uma oportunidade de lazer e possibilitar expressões de afetos, emoções, de manutenção e melhoria da saúde. O jogo, trabalhado pela modalidade voleibol, no ambiente ‘quadra’, acaba alcançando uma dimensão cognitiva das atividades desenvolvidas e fazendo uma ponte entre o atleta e a escola, constituindo-se em um currículo oculto, conforme Silva (2007, p. 78):

[...] O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas [...].

Utilizar o esporte como meio de educar e formar cidadãos mais completos é o maior desafio da Eveg. A formação de atletas comprometidos com o esporte, com o estudo e com uma vida saudável faz parte dessa missão, com treinos, compromisso e enfoque nas regras; não há requisitos e um padrão de biótipo, mas sim ter vontade. “Além de trabalhar para conquistar os títulos, trabalhamos para ser exemplo, não só com discurso, mas colocando valores em prática” (professor Wagner).

## **RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO**

Sugere-se, como recomendação para a replicação da presente proposta, que o voleibol seja utilizado na prática esportiva escolar como válvula propulsora de desenvolvimento do espírito de equipe e coletividade, propi-

ciando ao aluno-atleta a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e habilidades e, portanto, a contribuição com a sociedade.

Por meio do processo de ensino-aprendizagem, devem ser utilizados jogos educativos e atividades práticas que permeiem a tática e a técnica, de forma a contemplar os sucessos e insucessos em uma partida competitiva de voleibol, acoplados aos valores e a todo um arcabouço de fatores individuais e coletivos. “Nossa filosofia é entrelaçar a escola e o esporte, colocar os mesmos valores na sala de aula e na quadra” (professor Marcos).

## BIBLIOGRAFIA

CANALE, V. S. **Torcidas organizadas e seus jovens torcedores**: diversidades e normativas do torcer. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2012.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pint Ribeiro Lamas. Portugal: Porto, 1997.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

GARGANTA, J. A análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 1, n. 57, p. 57-64, 2001.

LENHARD, R. **Sociologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 1973.

NASÁRIO, J. C. Amizade e participação: representação social de competição na educação física escolar. In: SILVA, N. M. A. (Org.). **Representações sociais em educação**: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Furb, 2009.

SANTINI, J. **Voleibol escolar**: da iniciação ao treinamento. Canoas: Ulbra, 2007.

SILVA, T. T. (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.





*artigos de*

**ACADÊMICOS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

# AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: A PRÁTICA DOS BOLSISTAS DO PIBID/FURB NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DE UM NOVO MODO DE LEGITIMAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

**Daniel Bah<sup>1</sup>**

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

**Lucas Ebert Poleza**

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

**Patrícia Neto Fontes**

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

**Vera Lúcia Bucco de Liz**

Secretaria Municipal da Educação de Blumenau

## INTRODUÇÃO

Para falarmos do contexto atual da Educação Física escolar, utilizaremos a expressão “entre o não mais e o ainda não”, utilizada por González e Fensterseifer (2009, p. 12), pois concordamos que esta ainda descreve o processo de transformação da Educação Física escolar brasileira, colocando-nos, por um lado, o abandono de um discurso legitimador centrado “no exercitar-se...” e, por outro lado, as dificuldades encontradas na construção e efetivação de um novo modo de legitimação no espaço escolar.

A Educação Física, enquanto componente curricular, deve ter como finalidade

[...] formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

Apesar das dificuldades em se legitimar, vivencia-se, atualmente, a construção de uma nova Educação Física escolar, pois, aos poucos, vemos algumas práticas tradicionais nas últimas décadas – aulas livres, práticas meramente recreativas nos anos iniciais, desenvolvimento da aptidão física e desportiva nos anos finais, falta de sistematização dos conheci-

<sup>1</sup> Contato: danielbahr0@hotmail.com.

mentos a serem tratados e dispensa das aulas – cederem espaço a uma nova prática pedagógica nas aulas dessa disciplina.

Esse movimento tem sido possível, pois pensar a Educação Física como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola passou a ser um desafio para uma parcela importante de professores que atuam na Educação Básica, professores em processo de formação que entram em contato com a escola, por meio de estágios ou programas de iniciação à docência, pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa de mestrados e/ou doutorados e professores universitários que atuam na formação de futuros docentes.

Acreditamos que o exercício do planejamento possa contribuir para a mudança da prática docente e transformação pedagógica da Educação Física escolar, uma vez que, para se legitimar enquanto componente curricular em um projeto educacional, tem que obrigatoriamente se preocupar com questões como: por que essa disciplina deve compor o currículo da escola? Quais são seus objetivos? Quais são seus conteúdos? Como são sistematizados os conteúdos ao longo das diferentes etapas da Educação Básica? Como esses conteúdos devem ser ensinados? Como avaliar o processo de ensino-aprendizagem?

Considerando o planejamento escolar como “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222), este se constitui como uma atividade de reflexão acerca das opções, das ações e do rumo a ser dado ao trabalho docente, pois, de outra forma, fica-se entregue aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.

A ação de planejar, portanto não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na Furb, por meio do subprojeto Educação Física, tem, desde seu início (em 2011), se estruturado a partir das questões levantadas sobre o papel da Educação Física na escola. As ações do subprojeto foram construídas a partir desse foco.

A partir da organização metodológica do subprojeto, os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) estão inseridos nas escolas das redes públicas municipal e estadual, duas vezes por semana, para atuarem, com a professora supervisora, em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental<sup>2</sup>. Uma vez por semana, eles se encontram na universidade para atividades de socialização e avaliação das atividades realizadas nas escolas, no estudo e na produção de trabalhos científicos. No Quadro 1 a seguir, estão descritas algumas ações do subprojeto.

Quadro 1 – Ações do subprojeto Educação Física Pibid/Furb.

Inserção e organização dos bolsistas no espaço escolar de Educação Básica.
Seleção de conteúdos e construção de objetivos, visando à superação da dimensão procedimental do conteúdo (saber-fazer) nas aulas de Educação Física e o ensino tecnicista.
Planejamento das aulas de Educação Física nas escolas de Educação Básica.
Observação das aulas de Educação Física nas escolas de Educação Básica e reflexão dos bolsistas.
Registro das ações na escola de Educação Básica.
Parcerias e práticas interdisciplinares no espaço escolar.
Participação dos bolsistas em atividade da comunidade escolar.
Elaboração de materiais didático-pedagógicos para as aulas de Educação Física.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Neste texto, relataremos a experiência do subprojeto a partir do exercício do planejamento e sua contribuição para a materialização de uma proposta pedagógica para a Educação Física nas escolas e as possibilidades de superação de desafios de legitimação ético-política, curriculares, didáticos e interdisciplinares (BRASIL, 2016).

Apresentaremos nossas ações didático-metodológicas a partir da concepção de aulas abertas (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991), nossas rotinas de planejamento, os depoimentos de bolsistas ID e professora supervisora sobre a contribuição do exercício do planejamento nas ações docente e, por fim, as contribuições à Educação Física escolar a partir da necessidade de superação de desafios.

<sup>2</sup> Cada escola conta com um grupo de cinco bolsistas ID para um bolsista supervisor. Desde o início do subprojeto, mantivemos um mínimo de 24 bolsistas (20 IDs e quatro supervisores).

## CONCEPÇÃO DE AULAS ABERTAS: UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICO-METODOLÓGICA

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM (1991) defende uma aula de Educação Física que: procura uma ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos alunos; não olha para o esporte<sup>3</sup> somente como rendimento motor; considera as necessidades e os interesses, os medos e as aflições dos alunos, e que não os reduz a condições prévias de aprendizagem motora; mantém o caráter de brincadeira no movimento e na forma natural dos alunos, isto é, que faça com que isso se desenvolva na discussão social; considera a relação entre movimento, percepção e realização e que faça os alunos participarem do planejamento e da construção da aula.

Diferencia a concepção de aulas fechadas, orientadas: no professor, no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista; e a concepção de aulas abertas, orientadas: no aluno, no processo, na problematização e na comunicação.

Na concepção de aulas fechadas, os conteúdos são definidos sistematicamente e se orientam em formas de comportamentos estáveis e com qualificações previamente definidas, e o ensino é entendido somente como uma instrução ou um ensino formal.

Na concepção de aulas abertas, o professor admite que os alunos sejam pessoas que sabem atuar juntas e que devem se entender conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana. Os temas de aulas devem ser abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquiram nas suas histórias de vida. A aula de Educação Física deve se configurar como um sistema de ação aberto, sob o ponto de vista crítico de educação voltada para o desenvolvimento da capacidade de ação<sup>4</sup>, em que os professores e os alunos se entendam sobre o sentido das suas ações e, ao mesmo

<sup>3</sup> O livro em questão tem como foco a discussão do ensino do esporte nas aulas de Educação Física, entretanto, no subprojeto, ampliamos a discussão para o ensino de outras práticas corporais.

<sup>4</sup> “[...] um sujeito que pode atuar nos diversos setores da sociedade, mas que, ao mesmo tempo, estejam interessadas no desenvolvimento de uma sociedade democrática e que sejam capazes de participar racionalmente na mudança desta sociedade” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 28).

tempo, sobre os objetivos, os conteúdos e os métodos da aula (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991).

## **CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: CONTEÚDOS CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS**

Referenciais de diversas redes públicas de ensino no Brasil, desde o início dos anos 2000, tomaram o conceito de cultura corporal de movimento como ponto de convergência da organização dos conteúdos da Educação Física (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Porém, de acordo com Bracht (2010, p. 5, grifos do autor), “[...] é fundamental observar que o simples elencar de algumas práticas corporais<sup>5</sup>elaboradas historicamente pelo homem ainda NÃO CONFIGURA o conteúdo das aulas de Educação Física”. Essas práticas, sendo apenas a referência para os saberes e fazeres que serão, então, objeto de ensino, só se configuram como conteúdo quando são efetivamente tematizadas nas aulas a partir de determinadas intenções. Assim como abordar as práticas corporais, as etapas do processo ensino-aprendizagem e a metodologia são aquilo que definirá o conteúdo, ou seja, o que se espera que o aluno aprenderá.

Darido (2012) ressalta que a tematização das práticas corporais deve considerar as dimensões procedimental, conceitual e atitudinal dos conteúdos. As aulas de Educação Física do subprojeto Educação Física Pibid/Furb, pautadas em uma concepção de aulas abertas, oportunizam o ensino do conteúdo na dimensão conceitual (o que se deve saber?), na dimensão procedimental (o que se deve saber fazer?) e na dimensão atitudinal (como se deve ser?), ampliando, assim, o conceito de conteúdo, entendendo-o como o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida (ZABALA, 1998; COLL et al., 2000).

<sup>5</sup> “EF enquanto componente curricular que deve ocupar-se com o estudo do conjunto de práticas corporais sistematizadas que se vinculam com o campo do lazer, o cuidado do corpo e a promoção da saúde. Assim, entendemos que as práticas sociais estudadas têm alguns elementos em comum, como: “a) o movimento corporal como elemento essencial; b) uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; e c) serem produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado do corpo e a saúde” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 15).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a componente curricular Educação Física a partir de seis unidades temáticas que tratam das práticas corporais da cultura corporal do movimento (Jogos e Brincadeiras, Esportes, Danças, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura). Apresenta as competências específicas da Educação Física e explicita, ainda, os objetos de conhecimento para cada prática corporal e habilidades por anos escolares (1º e 2º; 3º ao 5º; 6º e 7º; 8º e 9º), que serão desenvolvidas, tendo em vista oito dimensões do conhecimento (experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário). Não há hierarquia entre essas dimensões, nem ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático, pois cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas.

## REGISTRO DOS PLANEJAMENTOS

Apresentamos, no Quadro 2, um exemplo de planejamento realizado pelos bolsistas ID e pela professora supervisora na Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann sobre a prática corporal<sup>6</sup> Jogos e Brincadeiras, aqui materializada a partir do jogo Taco. No Quadro 2 a seguir, também estão registrados o planejamento das aulas e a reflexão realizada pelos bolsistas no fim de cada aula, para definir as novas ações didático-metodológicas.

Quadro 2 – Procedimento de registro adotado pelo subprojeto Educação Física Pibid/Furb:

<p><b>ESCOLA: E. B. M. PROF. FERNANDO OSTERMANN.</b>  <b>TEMA: TACO</b>  <b>TURMA: 4º ANO</b></p>
<p><b>Escolha/interesse pelo tema:</b> No início das atividades, os alunos escolheram alguns temas que gostariam de aprender durante o ano. Como o grupo estava dividido, resolveram fazer uma votação, e o Taco foi o segundo tema a ser selecionado. Justificaram que gostariam de vivenciar o Taco e saber como se joga, porque viram uns amigos jogando na pracinha próxima à escola e tiveram vontade de jogar também.</p>
<p><b>Curiosidades pelo tema:</b> A curiosidade do grupo é aprender as regras do jogo para conseguir praticá-lo.</p>
<p><b>Dúvidas iniciais:</b> Taco é um jogo ou um esporte? Quais suas regras, técnicas de segurar o taco, para arremessar a bola e para rebatê-la? Que materiais são utilizados? Que capacidades físicas precisamos ter ou desenvolver para o jogo do Taco? Situação problema inicial: é possível aprendermos e adaptar o jogo do taco para o nosso ambiente escolar?</p>

<sup>6</sup>Ao longo do subprojeto, desenvolvemos diferentes práticas corporais nas aulas de Educação Física, como Danças, Lutas, Esportes, Ginásticas, Jogos e Brincadeiras, Práticas Corporais de Aventura.

	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	AValiação
1ª	<p><b>Conteúdos conceituais:</b> Classificar o Taco como jogo, esporte ou brincadeira.</p> <p><b>Conteúdos procedimentais:</b> Decidir de que forma desejam trabalhar o tema.</p> <p><b>Conteúdos atitudinais:</b> Opinar, respeitar e cooperar com o grupo.</p>	<p>- Em roda de conversa, o professor questionará os alunos sobre a pesquisa solicitada após a opção pelo Taco. (Fizeram a pesquisa? O que encontraram a respeito do tema taco? O Taco é um esporte? Jogo? Brincadeira?).</p> <p>- Em seguida, após o diálogo da turma, questioná-los como vamos trabalhar com o tema Taco. (O que mais despertou interesse?).</p> <p>- Vivenciar uma atividade relacionada ao Taco. (Proposta pelos alunos e/ou bolsistas).</p> <p>- No fim da aula, em roda de conversa, refletir sobre a aula e frisar o próximo passo do conteúdo.</p>	<p>- Pesquisa: o que foi apresentado? Conseguiram classificar? - Roda de conversa: decidiram por onde começar? Opinaram? Respeitaram-se e cooperaram com o grupo?</p>
REFLEXÃO SOBRE A AULA: Os alunos conseguiram, por meio de pesquisa, conceituar o Taco como jogo. Decidiram que, na próxima aula, o vivenciarão para aprender as regras na prática. Como metade da turma não trouxe a pesquisa, o professor sugeriu que fossem formados grupos com quem trouxe. Então, os grupos discutiram e socializaram suas			

	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	AValiação
2ª	<p><b>Conteúdos conceituais:</b> Debater e conhecer as regras do jogo Taco a partir da pesquisa e durante a prática.</p> <p><b>Conteúdos procedimentais:</b> Vivenciar o jogo Taco utilizando os conhecimentos da pesquisa trazida por eles na aula anterior.</p> <p><b>Conteúdos atitudinais:</b> Participar do debate com interesse, cooperar durante a vivência da aula.</p>	<p>- Em roda de conversa, o professor questionará os alunos sobre como será a vivência do jogo Taco. Quais regras vocês haviam pesquisado? Quais serão usadas? Mudaremos as que já existem? Criaremos novas? É possível vivenciar o aco na escola? Quais serão os espaços para vivência?</p> <p>- Vivenciar o jogo com mediações do professor aplicando e experimentando as regras definidas pelos alunos com a pesquisa.</p> <p>- Na roda de conversa final, refletir sobre a aula e questionar como daremos prosseguimento ao tema.</p>	<p>- Roda de conversa/vivência do jogo: discutiram e aprenderam as regras para jogar? Conseguiram jogar?</p>
REFLEXÃO SOBRE A AULA: A turma foi bem participativa e interessada durante toda a aula. Os alunos vivenciaram de acordo com que sabiam. Muitos não tinham conhecimento do jogo, por isso apresentaram dificuldade em experimentar as regras. Surgiu a ideia de mostrar um vídeo.			



	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	AValiaÇÃO
3ª	<p><b>Conteúdos conceituais:</b> Entender como funcionam as regras do jogo Taco assistindo a um vídeo.</p> <p><b>Conteúdos procedimentais:</b> Assistir a um vídeo que mostre como funciona a dinâmica das regras do jogo Taco; vivenciar o jogo Taco utilizando os conhecimentos da pesquisa trazida por eles e com o vídeo assistido.</p> <p><b>Conteúdos atitudinais:</b> Participar do debate com interesse e cooperar com o grupo.</p>	<p>- Iniciar a aula apresentando aos alunos um vídeo do jogo para maior entendimento das regras.</p> <p>- Vivenciar uma atividade para aperfeiçoar as regras do jogo.</p> <p>- Em seguida, dividir a turma e vivenciar o jogo com mediações do professor.</p> <p>- No fim da aula, em roda de conversa, refletir sobre a aula e decidir o próximo passo do conteúdo.</p>	<p>- Vivência do jogo: entenderam as regras? Conseguiram jogar usando as regras? Cooperaram com os colegas?</p>
REFLEXÃO SOBRE A AULA: Os alunos assimilaram bem as regras discutidas na aula. Assim, vivenciaram, de forma produtiva, o jogo. No fim da aula, em discussão, os alunos demonstraram interesse em realizar um campeonato de Taco. Para isso, como tarefa, para a próxima aula pesquisarão como organizar um.			

	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	AValiaÇÃO
4ª	<p><b>Conteúdos conceituais:</b> Conhecer o que é necessário para organizar um campeonato.</p> <p><b>Conteúdos procedimentais:</b> Organizar um campeonato e vivenciar o jogo.</p> <p><b>Conteúdos atitudinais:</b> Discutir as regras do jogo e como organizar um campeonato; cooperar durante a vivência se esforçado para melhorar as técnicas do jogo Taco.</p>	<p>-Iniciar a aula verificando a tarefa de pesquisa sobre campeonato registrando no caderno as informações.</p> <p>-Em seguida, discutir sobre o campeonato e iniciar a organização do mesmo (duplas, regras, tabelas, pontuação, arbitro).</p> <p>-Os bolsistas farão uma demonstração do jogo do taco para melhor entendimento dos alunos.</p> <p>- Após demonstração os alunos irão praticar o jogo.</p>	<p>- Roda de conversa: trouxeram a pesquisa com informações de como organizar um campeonato?</p> <p>- Vivência: aprenderam as regras e conseguem jogar?</p>
REFLEXÃO SOBRE A AULA: Percebemos que o foco de interesse vem aumentando em cada aula. A demonstração do jogo pelos bolsistas auxiliou muito para o entendimento das regras discutidas na roda de conversa. Propuseram um campeonato, mas, na roda de conversa final, perceberam que precisam vivenciar mais as regras e os movimentos antes de realizar o campeonato.			

	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	AValiação
5ª	<p><b>Conteúdos conceituais:</b> Entender as regras do jogo Taco e aprender como organizar um campeonato.</p> <p><b>Conteúdos procedimentais:</b> Terminar de descrever as regras, organizar um campeonato e vivenciar o jogo.</p> <p><b>Conteúdos atitudinais:</b> Cooperar durante a vivência e se esforçar para melhorar as técnicas do jogo Taco.</p>	<p>- Iniciar a aula em roda de conversa, terminando de construir as regras do jogo.</p> <p>- Em seguida, os alunos montarão as duplas, praticarão o jogo aplicando as regras criadas por eles e terão o apoio dos bolsistas para esclarecer dúvidas.</p> <p>- Finalizar a aula questionando se já estão preparados para o campeonato que sugeriram, ou se desejam praticar por mais algumas aulas o jogo para assimilarem bem as regras</p>	<p>- Roda de conversa/vivência do jogo: aprenderam as regras e conseguem jogar?</p>
<p>REFLEXÃO SOBRE A AULA: Os alunos adicionaram regras quanto a rebater para trás da casinha e da possibilidade de arremessar a bola quicando. Observamos, durante a prática, que assimilaram e estão respeitando bem as regras que escolheram para o jogo. No fim da aula, decidiram que já estão preparados para o campeonato que haviam sugerido em uma aula anterior. Na próxima aula, trarão uma pesquisa para discutirem e organizá-lo.</p>			

	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	AValiação
6ª	<p><b>Conteúdos conceituais:</b> Conhecer/discutir as formas de organizar um campeonato de Taco apresentadas pelos colegas.</p> <p><b>Conteúdos procedimentais:</b> Construir um campeonato de Taco.</p> <p><b>Conteúdos atitudinais:</b> Responsáveis pela pesquisa, autônomos para desenvolver as regras e organizar o campeonato.</p>	<p>- Iniciar a aula, em roda de conversa, questionando se trouxeram a pesquisa sobre o campeonato.</p> <p>- Em seguida, propor quatro formas de campeonatos e problematizar: pontuação, eliminatória simples, chaves, tempo de cada jogo. Como formaremos as duplas? Formas de campeonato. Tudo será registrado para criar um regulamento de campeonato.</p> <p>- Se houver tempo, no fim da aula, deixar os alunos vivenciarem o jogo.</p>	<p>- Roda de conversa: conseguiram organizar o campeonato?</p>
<p>REFLEXÃO SOBRE A AULA: Não houve tempo suficiente para terminar e organizar o campeonato.</p>			

	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	AValiação
7 <sup>a</sup> 8 <sup>a</sup> 9 <sup>a</sup>	<p><b>Conteúdos conceituais:</b> Entender como funciona um campeonato de Taco.</p> <p><b>Conteúdos procedimentais:</b> Vivenciar um campeonato de Taco.</p> <p><b>Conteúdos atitudinais:</b> Respeitar as regras do campeonato, respeitando o sistema de disputa determinado e escolhido por eles e cooperar com sua dupla inicial e demais que enfrentarão posteriormente.</p>	<p>- (7<sup>a</sup> aula): Iniciar a aula, em roda de conversa, organizar o início do campeonato e vivenciá-lo de acordo com o regulamento e as regras criadas pelos alunos.</p> <p>- (8<sup>a</sup> aula): Dar continuidade ao campeonato.</p> <p>- (9<sup>a</sup> aula): Encerrar o campeonato.</p>	<p>- Vivência de um campeonato: entenderam a disputa e as regras do campeonato? Conseguiram vivenciar o campeonato?</p>
<p><b>REFLEXÃO SOBRE A AULA:</b> (7<sup>a</sup> aula): Não houve tempo suficiente para o término do campeonato. Daremos continuidade na próxima aula. (8<sup>a</sup> aula): Deram continuidade ao campeonato. Enquanto ocorriam os jogos, os demais alunos ficavam praticando paralelamente. Não terminou o campeonato, continuará na próxima aula (9<sup>a</sup> aula). (9<sup>a</sup> aula): O campeonato foi encerrado de maneira surpreendente: a dupla que permanecia na frente o jogo todo perdeu a posse dos tacos quando lhes faltava apenas um ponto para a vitória. Os adversários se recuperaram ponto a ponto no jogo e, no fim, sagraram-se vencedores do campeonato. Tal acontecimento gerou uma excelente discussão sobre saber ganhar e perder, ter persistência e determinação. Percebemos a integração de toda a turma no fim do campeonato, notando tudo o que aprenderam e construíram com o jogo Taco.</p>			

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

## PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE: RELATO DOS BOLSISTAS ID E DA PROFESSORA SUPERVISORA

A participação no subprojeto Educação Física tem nos proporcionado estudar e debater a docência, fazendo-nos questionar e refletir sobre a escola que temos, instigar, por meio de uma prática crítica reflexiva, e vivenciar mudanças na prática pedagógica da Educação Física escolar.

**Professora supervisora:** o Pibid me oportunizou passar por diversas experimentações, aplicando as teorias abordadas na universidade como embasamento das práticas pedagógicas em Educação Física escolar. Proponho-me, diariamente, a sair da zona de conforto, planejar, viven-

ciar e refletir criticamente e de forma diferenciada o processo de ensino-aprendizagem. Ser professora supervisora me desafiou a enfrentar muita resistência no espaço escolar em relação às mudanças pedagógicas e à estrutura organizacional (os espaços e tempos fragmentados que não permitem os diálogos entre as disciplinas).

A mediação dos conflitos, para colocar o aluno como o centro do processo, tem sido um exercício diário e constante na construção dos planejamentos, das reflexões e das estratégias didático-pedagógicas. Planejando nossas aulas, pautadas na concepção de aulas abertas, permitimos que o aluno não seja apenas um mero receptor, e sim parte do processo. O planejamento das aulas com foco nas três dimensões: conceitual (o que deve aprender?) procedimental (o que se deve saber fazer?) e atitudinal (como se deve ser?) (DARIDO, 2012) me possibilitou perceber que a codificação do planejamento, dos objetivos, da seleção de conteúdo, da metodologia e da avaliação (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991) promovem uma mudança significativa à participação, tanto do aluno quanto do professor, e que não se limita a resolver apenas problemas motores, mas abrange também a resolução dos problemas sociais.

Acessar o vasto universo cultural aluno (BRASIL, 2018), oportunizando vivências de práticas corporais que sejam de seu interesse e que possam dar sentido ao seu cotidiano, reforça o desenvolvimento do senso de responsabilidade de um para com o outro e os prepara para o exercício da cidadania plena.

Durante o tempo que estou no Pibid, percebi muitas mudanças na minha prática pedagógica, por meio dos nossos estudos e debates relativos à docência. Visualizo a ampliação de possibilidades didáticas e que é possível fazermos diferenças na vida de nossos alunos, para que sejam pessoas atuantes, autônomas, críticas e, acima de tudo, humanas.

**Bolsistas ID:** entrar no subprojeto de Educação Física do Pibid, de início, mostrou-se uma experiência diferente e muito desafiadora do que acreditávamos ser a Educação Física na escola. Isso porque, como ainda estávamos no início da Graduação, tínhamos uma visão de alunos influenciada pelas ações de nossos professores na escola, que praticavam atividades somente voltadas ao esporte e às práticas recreativas. Dessa forma, entrando em um projeto que se caracteriza pela inserção dos

acadêmicos na escola, com a perspectiva de ser professor, os desafios tornaram-se diversos.

Conhecer e estudar abordagens teóricas era algo ainda muito novo, mas, por meio do subprojeto, pensar nessas possibilidades tornou-se muito mais claro ao entrar em contato com os alunos durante as aulas. Percebemos as ideias do papel sendo desenvolvidas em nossa frente, observando aquilo que funcionava ou não. Grande parte do aprendizado aconteceu por termos uma experiência contínua nas aulas, participando diretamente de todas as etapas. Vivenciamos na escola: a escolha com os alunos dos temas de interesse para se estudar; as dúvidas existentes e a escolha dos objetivos de aprendizagem; a realização de vivências, experimentando, criando e recriando formas de vivenciar a cultura corporal de movimento, o diálogo, o debate, a reflexão sobre os conhecimentos descobertos e aprendidos, sempre em rodas de conversa. Esse processo todo sempre teve um sentido muito claro, no qual é possível ver início, meio e fim. Aprendemos a dar início aos temas e ao conteúdo, desenvolvê-los e concluí-los durante as aulas. Assim, a aprendizagem tornou-se muito mais significativa a nós, pois, ao mesmo tempo que estávamos na posição de professores, ensinando algo, aprendíamos muito com os alunos. Percebemos, na prática, a construção de nossa autonomia docente no sentido descrito por Caparroz e Bracht (2007).

Outro aspecto importante nesse processo de formação foram os momentos em grupo após as aulas. Neles, debatíamos entre nós, bolsistas, e a professora supervisora, as diferentes observações sobre as ações tomadas. Receber um *feedback* sobre a forma de nos expressar e mediar nossas intervenções contribuía em nos fazer perceber a influência e os resultados de nossas atitudes, servindo como fonte de reflexão para pensar e planejar a sequência das atividades desenvolvidas.

A inserção proporcionada pelo subprojeto na escola também nos possibilitou participar dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas, permitindo ter contato com os demais professores e seus pontos de vista sobre os alunos, as turmas e a dinâmica da escola, possibilitando ter uma visão mais integral das ações realizadas na escola. Participar de eventos e festas promovidos pela escola contribuiu, também, para estreitar as relações estabelecidas.

É impossível quantificar o quanto o subprojeto de Educação Física do Pibid contribuiu para a nossa formação, entretanto são notáveis as diferenças de posturas, de pensamento e de conhecimentos após toda essa caminhada. Não tem como dizer quando ou como, mas, ao longo desse caminho, nós nos percebemos tornando professores.

## **SUPERANDO DESAFIOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A partir da prática pedagógica desenvolvida pela professora supervisora e pelos bolsistas ID nas escolas, podemos destacar algumas contribuições para a construção e efetivação de um novo modo de legitimação no espaço escolar do componente curricular Educação Física.

A partir da experiência vivenciada no Pibid, foi possível os bolsistas compreenderem e formularem um sentido para a Educação Física articulado com a função social da escola.

Os constantes planejamentos e elaborações de estratégias para ensinar e avaliar possibilitaram uma perspectiva coerente com os propósitos da Educação Física, como componente da área de linguagens.

Os conhecimentos da cultura corporal de movimento tratados nas diversas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo subprojeto possibilitam se pensar em como explicitar e organizar os conhecimentos pelos quais o componente curricular é responsável, além da formulação de progressões, com maior ou menor grau de complexidade, e maior densidade crítica no decorrer dos anos escolares.

Por fim, podemos afirmar que as aulas de Educação Física do Pibid têm procurado dialogar com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares, vencendo desafios interdisciplinares.

## **REFERÊNCIAS**

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Dire-

toria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular (documento preliminar segunda versão)**. Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Unicamp, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação**: formação de professores didáticas dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, set. 2009.

\_\_\_\_\_. Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, mar.-set. 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão didática da educação física**: análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# AUTONOMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DA GINÁSTICA DO PIBID/FURB

Jairo Marques<sup>1</sup>

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

Débora Patrícia Florêncio

Rede estadual de ensino de Santa Catarina

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar a prática pedagógica dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola de Educação Básica estadual do município catarinense de Blumenau. Essa prática está atrelada ao subprojeto “Educação Física do Pibid”, pertencente à Universidade Regional de Blumenau (Furb), e aconteceu durante os meses de agosto a dezembro de 2018. Totalizaram-se 27 aulas com uma turma de 20 alunos, na faixa etária de sete e oito anos, sendo dez meninos e dez meninas.

## OBJETIVOS

Inicia-se este trabalho com a intenção de proporcionar aos alunos aulas diferentes das tradicionais, nas quais a relação professor-aluno é marcada pelo autoritarismo do primeiro em relação ao segundo. Nessas aulas, o papel do aluno é receber o conhecimento transmitido pelo professor, e os pressupostos da aprendizagem são fundamentados na receptividade dos conteúdos e na mecanização de sua recepção (SAVIANI, 2005).

Optou-se pela concepção de aula aberta, em que o aluno é o foco, objetivando desenvolver a autonomia, o senso democrático e o trabalho em equipe (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991).

## JUSTIFICATIVA

Buscou-se o exercício da prática docente, sabendo de antemão que não existe “receita” para o sucesso das aulas, e o que funcionou em deter-

<sup>1</sup> Contato: marquesjairo1234@gmail.com.



minada situação não necessariamente terá o mesmo efeito em outra. Afinal, cada grupo de alunos, em tempos e lugares diferentes, é singular. Para Caparroz e Bracht (2007, p. 27),

[...] o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim (re) construir (reinventar) sua prática com referências em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.

O Pibid da Furb<sup>2</sup> utiliza, como já mencionada, a metodologia de concepção de aula aberta, favorecendo a participação ativa dos alunos nas decisões em relação aos objetivos e conteúdos, porém o “[...] grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão, e as possibilidades de decisão dos alunos são determinadas pela decisão previa do professor” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 15).

Com base nessa metodologia de trabalho, procurou-se trabalhar a autonomia dos alunos, estabelecendo uma relação democrática entre professor e alunos durante as aulas. Buscando a cooperação horizontal, atentou-se para que sugestões e opiniões dos bolsistas de ID e da professora supervisora não tivessem características impositivas, procurando manter o aluno como foco das aulas, proporcionando sua participação ativa nas decisões à medida do possível, trabalhando em “[...] um contexto que dê aos alunos a possibilidade para que eles se aventurem, explorem, averiguem, expressem, descubram e provem por si mesmos [...]” (TAFFAREL, 1985, p. 128).

Priorizou-se, assim, sempre a comunicação, que segundo Freire (1998, p. 78) tem como destaque o diálogo, ou seja,

[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Em outra obra de Freire (2017, p. 47), tem-se que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

<sup>2</sup> A partir da organização metodológica do subprojeto, os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) são inseridos em escolas das redes públicas (municipal e estadual), duas vezes por semana, para atuarem, com o bolsista supervisor, em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Uma vez por semana, todos se encontram na universidade para atividades de socialização e avaliação das atividades realizadas nas escolas, de estudo e de produção dos trabalhos científicos.

Na confecção dos planos de aula (Quadro 1), foram abordados os conteúdos em três categorias: atitudinais, conceituais e procedimentais. Segundo Zabala (1998), a escola, como uma instituição, deve estar preocupada com o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e em direcionar a atenção para as demais capacidades: motora, afetiva, de relação interpessoal e de inserção social.

Para facilitar o entendimento dessa tipologia, cada dimensão do conteúdo estava relacionada a uma pergunta, com o propósito de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais, a saber: “[...] dimensão conceitual – o que se deve saber? dimensão procedimental – o que se deve saber fazer? dimensão atitudinal – como se deve ser?” (ZABALA, 1998, p. 205-208). Assim, todos os planos foram organizados (Quadro 2) e com espaço disponível para serem colocadas fotos e reflexões sobre as aulas.

Quadro 1 – Plano de aula 1

AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA		
PROFESSOR (A): Júlia Gonçalves TURMA: 2º ano		DATA: 24/10/2018 TEMA DA AULA: Ginástica
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
CONTEÚDOS CONCEITUAIS (saber sobre): conhecer princípios básicos da ginástica e seus movimentos.	CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS (saber fazer): fazer rolamentos, saltar, se equilibrar em diferentes movimentos e formas corporais.	CONTEÚDOS ATITUDINAIS (saber ser): ser criativo, colaborativo e ativo para aprender novas práticas.
<p><b>DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO</b></p> <p>Roda de conversa sobre o que sabem de ginástica, explicando brevemente sobre conceitos e características básicas da ginástica.</p> <p><b>Estátua dos animais:</b> todos reproduzindo animais diferentes, no comando “estátua” todos deverão ficar imóveis na posição que estão.</p> <p><b>Fazer rolamento:</b> com colchonetes, em uma fila, os alunos vão fazer o movimento que é mais conhecido como “cambalhota”. Um seguido do outro com o auxílio da professora.</p> <p>Executar a estrelinha: de acordo com o conhecimento dos alunos, executar o movimento da estrela com o corpo, tendo auxílio dos colegas que já sabem e da professora para melhorar a prática da atividade.</p> <p><b>Fazer a posição elefantinho:</b> em duplas, com um colchonete, uma pessoa inicia com o movimento de rolamento, mas fica suspensa com as pernas no ar e com a cabeça encostada no colchonete, deve manter-se em equilíbrio, o colega da dupla ajuda o outro a equilibrar-se no ar.</p> <p>Salto: utilizando bambolês, cada aluno com o seu, ou em duplas, devem saltar pelo bambolê com ele girando no eixo do corpo.</p> <p><b>Equilíbrio:</b> andar sobre a corda primeiro com auxílio dos colegas, após andar sem apoio ao longo da corda que estará estendida no chão.</p> <p>OBS.: este plano poderá sofrer alterações no decorrer da aula.</p>		
<p><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p>Observar a participação e o desempenho no geral de acordo com facilidades e dificuldades recorrentes.</p>		

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Quadro 2 – Plano de aula 2

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRUNO HOELTGEBAUM TEMA: GINÁSTICA TURMA: 2º ANO			
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a presença desses elementos em distintas práticas corporais. Experimentar e fruir diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</li> <li>• Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</li> <li>• Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</li> <li>• Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral e audiovisual), as características dos elementos básicos das ginásticas específicas e da ginástica geral.</li> </ul>			
DATA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	AVALIAÇÃO
22.10.2018	<p><b>CONTEÚDOS CONCEITUAIS</b> (saber sobre): conhecer diferentes práticas físicas.</p> <p><b>CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS</b> (saber fazer): avaliar, por meio da observação de vídeos, o que lhes interessa aprender.</p> <p><b>CONTEÚDOS ATITUDINAIS</b> (saber ser): aprender a decidir, expressar opiniões, agir democraticamente.</p>	Na sala de informática, os alunos assistirão a vídeos sobre algumas práticas físicas e, em seguida, o grupo decidirá qual tema será abordado nas próximas aulas.	<p>Instrumento: Observação</p> <p>Como foi a participação na decisão.</p> <p>Todos expressaram a opinião.</p> <p>Se foi democrática ou não a decisão.</p>
<p><b>REFLEXÃO</b></p> <p>Os objetivos desta aula foram alcançados, e os alunos escolheram o tema das próximas aulas.</p>			
<p><b>Fotos:</b></p>			

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

## DESENVOLVIMENTO

As aulas aconteceram de agosto a dezembro de 2018, totalizando 27 aulas, com uma turma de 20 alunos, na faixa etária de sete e oito anos, sendo dez meninos e dez meninas.

Para iniciar as aulas, partiu-se das unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017). Tinha-se em mente trabalhar questões de formação humana e social, sendo que essas não poderiam ser definidas a priori, isto é, sem conhecer o grupo de alunos. Na concepção de aula aberta, a participação dos alunos nas decisões é um dos pilares, senão o principal, e os conteúdos seriam apenas as ferramentas para atingir tal objetivo.

Na primeira aula, os alunos foram levados pelos bolsistas até a sala de informática para a definição dos conteúdos que seriam abordados durante as aulas. Todos assistiram a um vídeo com os possíveis temas previstos pela BNCC para, depois, em uma roda de conversa, decidir o conteúdo das aulas. O objetivo dessa aula foi conhecer o grupo de alunos e tentar perceber o perfil do grupo e, possivelmente, definir, com a participação de todos, o tema das aulas. Apesar das dificuldades em chegarem a um consenso, definiu-se a temática ginástica. Assim, foi trabalhada a ginástica em um sentido não tradicional, conforme descreve Ayoub (1997, p. 9):

[...] Uma ginástica que esteja aberta aos ensinamentos multifacetados da cultura corporal, inclusive os do Esporte, porém sem se render aos apelos e às armadilhas da esportivização. Uma ginástica que aprenda com a acrobacia ousada do funâmbulo e a acrobacia prudente do ginasta, com a flexibilidade da contorcionista e a firmeza da ginasta, com o riso do palhaço e a seriedade do técnico desportivo. Uma ginástica que procure superar as artimanhas do culto ao corpo – objeto de consumo, mercadoria –, com seus modismos e imposições. Enfim, uma ginástica que crie espaço para o componente lúdico da cultura corporal, "redescobrimdo" o prazer, a inteireza e a técnica/arte da linguagem corporal.

Em reflexão posterior feita pelos bolsistas de ID e pela professora supervisora, identificou-se que o grupo tinha dificuldade em expressar suas opiniões, e as escolhas de alguns eram baseadas no que o aluno anterior havia escolhido, ficando nítido que a autonomia e o senso democrático precisavam ser trabalhados durante as aulas.

A autonomia é um conceito amplo que pode ser aplicado a praticamente todos os campos da vida, aqui ela será apenas abordada no sentido de

escolha pessoal. Afinal, [...] “O educador deve saber que deve respeito à autonomia, a dignidade e a identidade do educando e na prática procurar a coerência com este saber” (FREIRE, 1998, p. 69). Habermas (1997, p. 112) também contribui para a discussão, ao afirmar que a “[...] Autonomia também deve ser entendida como princípio da democracia”. Assim, nas aulas seguintes, trabalhou-se a ginástica enquanto unidade temática, seus objetos de conhecimento e suas habilidades, porém focou-se no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), tem-se, entre as dez competências para a Educação Básica, a sexta e a décima, que se tratam de

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimento e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Na segunda aula na sala informatizada, também por meio de vídeos e diálogos entre os bolsistas de ID, a professora supervisora e os alunos, foram vistos movimentos básicos da ginástica (giros, saltos, movimentos de equilíbrio e ritmo), buscando-se identificar o que os estudantes sabiam sobre ginástica. O objetivo dessa aula foi proporcionar a eles um primeiro contato com os movimentos ginásticos. Em aulas abertas, o ponto de partida é descobrir o que os alunos conhecem sobre determinado assunto, ou seja, seus conhecimentos prévios sobre o que será abordado nas aulas.

Nas outras cinco aulas, os alunos experimentaram, na prática, movimentos antes vistos por eles nos vídeos (estrelinha, rolamentos, ponte, parada de mão, aviãozinho), conforme o interesse de cada um, sempre com o auxílio dos bolsistas de ID. O objetivo das aulas foi experimentar os movimentos, de forma que pudessem agir autonomamente na escolha dos movimentos e sua experimentação.

Nas duas primeiras aulas práticas, a turma agiu desordenadamente, porém, a partir da terceira, foram formadas as cinco “estações”, um tipo de circuito, e os bolsistas de ID auxiliavam os alunos a praticarem determinado movimento ginástico e estes, por sua vez, passavam pelo circuito conforme seus desejos. Desse modo, as aulas abertas, por não

serem diretivas, proporcionam que os alunos manifestem interesses e se organizem autonomamente.

Durante essas cinco aulas, o grupo foi observado e foram identificadas algumas dificuldades apresentadas na execução de alguns movimentos e a de se expressarem de forma autônoma. Em conversa na parte final da quinta aula, decidiu-se continuar com o formato de circuito.

Seguiu-se com mais cinco aulas focando na autonomia para a prática dos movimentos e a participação ativa nas aulas, variando esse circuito, com a ajuda dos alunos. Quando as atividades se tornavam desinteressantes para os estudantes, os bolsistas problematizavam como mudar para, assim, fazer a prática mais atrativa. O espaço, a ordem e a forma mudavam, mas os movimentos escolhidos se mantiveram.

Ao se trabalhar com aulas abertas, a comunicação entre alunos e professores é de fundamental importância, pois elas são planejadas conforme o feedback recebido dos alunos, sendo que o diálogo é sua parte essencial.

No início, os alunos apresentavam dificuldades até com os movimentos mais simples, mas, com o passar das aulas, a aprendizagem dos movimentos evoluiu, demonstrando o enriquecimento do repertório motor, assim como a participação na aula tornou-se mais efetiva, demonstrando certa autonomia em contraste com a dificuldade inicial em se expressar em aula.

Em reflexões posteriores a essas aulas, foi analisado se os objetivos estavam sendo alcançados. Percebeu-se a necessidade de articular a prática, de forma que os alunos trabalhassem em grupo e necessitassem dos colegas para executar as tarefas, mantendo-se autônomos, porém respeitando a independência do colega e de suas individualidades, um fazer/ser democrático característico de aulas abertas.

Nas aulas seguintes (da 13ª à 20ª), os alunos trabalharam em cinco pequenos grupos, sempre auxiliados pelos bolsistas de ID. Com a mudança da dinâmica das aulas, problemas surgiram, como meninas e meninos não querendo trabalhar juntos, diferenças de habilidades na prática dos movimentos e competitividade. Algumas vezes, foi necessário conversar com eles sobre isso, explicar que cada um tem seu tempo e sua forma de praticar os movimentos, que meninas e meninos deveriam sim tra-

balhar juntos, que cada um tem pontos fortes e fracos e que, em grupo, a cooperação é mais eficaz do que a competitividade. O objetivo dessas aulas foi aprender a agir autônomo, respeitar a autonomia e as opiniões dos colegas, ou seja, um agir democrático no qual “eu me expresso com autonomia, mas respeito as opiniões dos outros membros do grupo”.

Para finalizar o projeto, foi decidido com os alunos que cada equipe deveria criar uma pequena coreografia com os movimentos praticados e apresentar aos outros grupos. Em conversa com os alunos, surgiu a ideia de apresentá-la com uma trilha sonora, que seria escolhida por eles. Foram seis aulas para criá-la e ensaiá-la. No dia da apresentação, além dos outros grupos, a turma do 1º ano foi convidada para assistir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao refletir sobre as aulas, ficou claro que houve uma evolução significativa, melhorando a autonomia dos alunos para fazer suas próprias escolhas e o senso democrático de expressar suas opiniões e respeitar as dos colegas. No início das aulas, os bolsistas de ID e a professora supervisora tinham dificuldades em fazer com que os alunos se expressassem, pois estes não estavam acostumados a tomar decisões nas aulas e esse tipo de abertura lhes causavam certo estranhamento.

Trabalhando a ginástica, houve uma melhora no repertório motor com movimentos novos e melhora na coordenação de outros, porém o foco foi a autonomia dos alunos. Ao longo das aulas, outras temáticas passaram as aulas, como as questões de gênero, a competitividade, o medo de se apresentar em público e as diferenças culturais existentes no grupo de alunos, todas sendo tratadas e discutidas em aula, mas com foco no exercício da sua autonomia.

Assim, “[...] consciente que somos seres inacabados em constante evolução” (FREIRE, 1998, p. 78), notando as demandas daquela turma, foi possível perceber que era preciso buscar conhecimento/informações além dos livros de Educação Física: para reproduzir esse tipo de prática, é essencial recriá-la de acordo com o contexto histórico, social, cultural e econômico a qual o grupo estiver inserido.

De acordo com o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM (1991, p. 113), uma aula aberta pode ser entendida como

[...] aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana. Por isso, os temas das aulas devem ser ambíguos e complexos, abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquiriram nas suas histórias de vida.

Sendo assim, é possível aplicar esse tipo de prática em qualquer tempo e lugar, pois os autores da aprendizagem são os próprios alunos, chegando-se a resultados inéditos, pois cada grupo de pessoas tem sua própria dinâmica e particularidade. O tema das aulas não é o foco, mas sim a maneira como ele é abordado e os objetivos que se propõem para alcançá-lo.

## BIBLIOGRAFIA

AYOUB, E. Ginástica geral: um fenômeno sociocultural em expansão no Brasil. 1996. In: ENCONTRO DE GINÁSTICA GERAL. **Anais...** Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1997. p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BERTOLINI, C. M. **Ginástica geral na escola**: uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

BORGES, P. M. **O teórico-prático de ginástica escolar (elementar e superior)**. Lisboa: Compendium, 1970.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRUHNS, H. T. **Relações entre educação física e o lazer**. Campinas: Unicamp, 1997.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: \_\_\_\_\_;



FARIA JÚNIOR, A. G. **Fundamentos pedagógicos**: avaliação em educação física. Rio Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão didática da educação física**: análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre a facticidade e validade I. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1, p. 112-117.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática desenvolvida na rede estadual de ensino. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Campinas: Unicamp, 2005.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2019.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1985.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# EXPERIMENTANDO A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Cardoso<sup>1</sup>

Escola de Ensino Superior de Criciúma (Esucri)

## INTRODUÇÃO

Com a finalidade de aprendizado e experiência na área a ser trabalhada, o presente artigo<sup>2</sup> abre uma reflexão sobre a vida pedagógica. A forma base de análise e de atuação teve embasamento na Pedagogia Desenvolvimentista, e as atividades pensadas e propostas foram trabalhadas com esse pensamento de promover o desenvolvimento motor dos alunos das duas turmas de Educação Infantil da Escola Básica Municipal Serafina Milioli Pescador, localizada na cidade catarinense de Criciúma.

O relatório descreve, mais detalhadamente, todo o caminho percorrido pela estagiária durante sua experiência na escola durante o ano de 2018. A fase do estágio faz uma ligação entre a teoria que foi absorvida na faculdade e a vida prática dentro do ambiente escolar. Para que o futuro professor possa, de maneira eficaz, atuar, essa integração se faz necessária, pois, de forma progressiva, produz todo o cotidiano da escola, conforme o regulamento e a orientação de um professor responsável.

Ao término desse período de absorção de informações, o acadêmico tem condições de elaborar um relatório completo, contendo não somente suas perspectivas, mas também um histórico sólido sobre as atividades lúdicas, as teóricas, os materiais e as instalações da instituição.

## RELATO

Para melhor explicar a experiência vivenciada na escola, é preciso organizá-la em ordem cronológica.

Ao iniciar o primeiro dia de observação, pôde-se constatar um alto descontrole das turmas do Jardim A e do Jardim B, compostas por crianças

<sup>1</sup> Contato: fabzcompras@hotmail.com.

<sup>2</sup> O texto deste artigo foi adaptado do relatório de estágio obrigatório, realizado em 2018.

de quatro a cinco anos, tendo de 20 a 25 alunos em cada sala.

De acordo com Gallahue (2011, p. 3, grifos do autor),

A Educação Física Desenvolvimentista encoraja as características únicas do indivíduo e é baseada na proposição fundamental de que **embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade.**

Seguindo esse pensamento, foi iniciada a organização de trabalho, de acordo com o desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno. O alto índice de indisciplina das duas turmas tornava as aulas difíceis de serem realizadas, pois as crianças corriam para todos os lados e não se concentravam na atividade proposta. No entanto, conforme foram passando os dias, começavam a interação e o auxílio à professora, obtendo melhor aproveitamento e acalmando as crianças.

Analisando o conteúdo das aulas, pôde-se observar a aplicação da Pedagogia Desenvolvimentista, a qual foi usada como base para as aulas práticas.

Nas atividades preparadas, visou-se ao desenvolvimento motor, que tem como base atividades para cada período da vida da criança. Considerando o que a Pedagogia diz sobre as fases, tem-se o que cita Gallahue (2011, p. 7): “Embora quase nada possa ser feito para apressar os componentes maturacionais desse processo, os pais e os professores podem influenciar no componente das experiências”.

Assim, analisando os estágios, percebeu-se essa diferença maturacional e repensou-se no modo de aplicar as atividades apropriadas. Com isso, observou-se que o aproveitamento foi ótimo e que, a cada atividade, as crianças se interessavam mais e aprimoravam seus conhecimentos.

A respeito da Pedagogia Desenvolvimentista, observa-se que não há como separar o cognitivo, o social e o afetivo do comportamento motor – logo, essa é uma experiência intrínseca, um ciclo que não se desassocia, por mais que o objeto seja somente o motor. Para Gallahue (2011, p. 6, grifos do autor),

Embora a característica da contribuição da Educação Física Desenvolvimentista seja a aquisição de destrezas e a melhoria da aptidão física, suas contribuições

são igualmente muito importantes para aspectos do desenvolvimento cognitivo das crianças. **Aprendizagem cognitiva** deve ser entendida como a mudança progressiva na habilidade de pensar, raciocinar e agir. Porque as crianças são ativos aprendizes multissensoriais uma importante parte do programa de Educação Física Desenvolvimentista enfatiza a aprendizagem de conceitos e a aprendizagem perceptivo-motora.

O estágio obrigatório na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é indispensável, pois, na faculdade, é absorvido dos professores todo o conhecimento teórico, e a sua aplicação, para ser eficaz, tem que ser na escola, pois é lá que se podem ser vivenciadas as experiências que o estudante terá quando se formar. Sem essa oportunidade, não tem como estar preparado para assumir uma turma e aplicar todo o conhecimento adquirido.

O estágio obrigatório, então, torna-se indispensável ao acadêmico, sendo que somente nele é que se pode ter certeza de que o estudante está no caminho certo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio vivida foi gratificante e só veio a reafirmar as certezas de que esse caminho traçado. Os contatos com os alunos, os professores e os pais ajudaram a visualizar um universo de possibilidades, sendo que as crianças são o futuro e precisa-se zelar por elas, e o professor tem papel fundamental no desenvolvimento de cada uma delas.

A forma como a estagiária foi direcionada na escola e o conhecimento adquirido no percurso acadêmico tornam-se diretamente responsáveis pela qualidade de vida de cada aluno, fazendo a diferença no presente e no futuro dos educandos.

Está nas mãos do docente, portanto, o poder de transformar a criança de hoje no adolescente promissor e, por consequência, um adulto bem-sucedido.

## REFERÊNCIAS

GALLAHUE, D. L. **Educação física desenvolvimentista**. 2011. Disponível em:  
<>. Acesso em: 9 jun. 2018.

O Projeto **Boas Práticas na Educação Física Catarinense** foi idealizado pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF3/SC) com o objetivo de identificar, valorizar e difundir experiências profissionais criativas, efetivas e replicáveis no âmbito da Educação Física. Cada capítulo neste livro é um relato de atividade, projeto ou programa desenvolvido em diversos âmbitos de atuação dos profissionais de Educação Física em Santa Catarina. O reconhecimento e a divulgação de experiências de sucesso valorizam a boa atuação profissional e servem de modelo para os demais.



(48) 3348-7007



[crefsc@crefsc.org.br](mailto:crefsc@crefsc.org.br)



[fb.com/cref3sc](https://fb.com/cref3sc)



[instagr.am/cref3sc](https://instagr.am/cref3sc)

**[www.crefsc.org.br](http://www.crefsc.org.br)**

RUA AFONSO PENA, 625 – CEP 8870-650  
ESTREITO – FLORIANÓPOLIS –SC